

INFORME EJECUTIVO

ANÁLISIS COMPARADO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS Y/O PEDAGÓGICOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES



Enero 2022

Contenido

Glosario de abreviaciones	4
Introducción	5
Marco conceptual.....	11
Elementos claves para el análisis de modelos educativos	11
Dimensiones de diagnóstico.....	11
Dimensiones de contenido del modelo educativo	12
Tipos ideales de diseño e implementación de modelos educativos	13
Modelo educativo de mercado.....	14
Modelo educativo estatal.....	15
Modelo educativo académico autorregulado.....	16
Análisis documental	17
Metodología.....	17
Hallazgos.....	18
Educación en la Misión y Visión de los planes de desarrollo estratégicos de las universidades estatales.....	19
Análisis de planes de desarrollo estratégico de las universidades estatales	30
Análisis de modelos educativos de las universidades estatales.....	43
Análisis de reglamentos vinculados con planes educativos	49
Análisis de entrevistas.....	56
Metodología.....	56
Hallazgos.....	56
Diagnóstico educativo	56
Modelo educativo	75
Análisis estadístico.....	83
Metodología.....	83
Etapa 1: Construcción de la muestra para el análisis descriptivo y comparativo.	83
Etapa 2: Análisis descriptivo.....	84
Etapa 3: Análisis comparativo entre sector estatal y privado	86
Estudio descriptivo.....	89
Dimensión 1: Características de la institución.....	89
Dimensión 2: Características de los/as estudiantes.....	102
Dimensión 3: Características del modelo educativo.....	111

Estudio comparado.....	122
Dimensión 1: Características de la institución.....	122
Dimensión 2: Características de los/as estudiantes.....	133
Dimensión 3: Características del modelo educativo.....	140
Hallazgos.....	153
Discusión integrativa	157
Principales hallazgos del análisis documental, entrevistas y estadístico.....	157
Los modelos educativos de las universidades estatales desde la evidencia comparada: ¿estatal, de mercado o académico autorregulado?	165
Conclusiones.....	169
Principales hallazgos	169
Recomendaciones de política	170
Referencias.....	178

Glosario de abreviaciones

UTA	Universidad de Tarapacá
UNAP	Universidad Arturo Prat
UA	Universidad de Antofagasta
UDA	Universidad de Atacama
ULS	Universidad de La Serena
UPLA	Universidad de Playa Ancha
UV	Universidad de Valparaíso
USACH	Universidad de Santiago de Chile
UTEM	Universidad Tecnológica Metropolitana
UCH	Universidad de Chile
UMCE	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
UOH	Universidad de O'Higgins
UTALCA	Universidad de Talca
UBB	Universidad del Bío-Bío
UFRO	Universidad de la Frontera
ULAGOS	Universidad de los Lagos
UAYSEN	Universidad de Aysén
UMAG	Universidad de Magallanes

Introducción

Las universidades estatales, debido a su vínculo con el Estado, poseen generalmente una función especial en los sistemas de educación superior. Lo anterior se expresa en una orientación específica en sus actividades de docencia e investigación hacia el bien común que las debiese distinguir, al menos en principio, de sus contrapartes en el sector privado. Sin embargo, como examinaremos en este informe, dicha diferenciación no se encuentra necesariamente asegurada de antemano y depende, de la satisfacción de una serie de condiciones internas y de política pública que inhiben o favorecen su emergencia. El *ethos formativo* de las universidades estatales es tarea a construir.

En este sentido, el presente informe tiene por objetivo *caracterizar la identidad formativa del sistema de universidades estatales chilenas, identificando las similitudes, diferencias y oportunidades de convergencia en sus modelos educativos y estrategias pedagógicas*. Para avanzar en esta dirección, resulta necesario antes examinar los principales cambios en el entorno de las universidades en general y cómo estas transformaciones han afectado sus modelos educativos, de modo de comprender su proceso de formalización durante las últimas décadas.

En esta dirección, los desafíos que deben enfrentar las universidades estatales no resultan exclusivos del contexto nacional. Estos nuevos retos tienen diferentes causas: la ampliación de la cobertura del sector (Trow, 2007; Tight, 2019), el aumento de demandas por mejorar la incidencia pública de las universidades (Lam, 2010; Etzkowitz, 2014), el mayor conocimiento científico disponible (Rhoten & Calhoun, 2011; Grundmann & Stehr, 2012) y, especialmente relevante, la demanda por profesionales comprometidos/as con el desarrollo de sus territorios, capaces de trabajar en entornos marcados por la incertidumbre y conscientes de sus derechos y deberes (Ambrozias, 1998; Labaree, 2000; Giroux, 2006). Estas transformaciones, de naturaleza global, marcan un reto general para la docencia de las universidades.

Sumado a lo anterior, el sistema universitario chileno enfrenta desafíos particulares producto de su desarrollo durante las últimas cinco décadas. A contar de la década de 1980 se impulsó la privatización del sistema, tanto a nivel de la provisión como del financiamiento, adoptando el Estado un rol subordinado (“subsidiario”) en términos de coordinación, regulación y financiamiento, siendo las universidades estatales fuertemente afectadas al ver constreñidos sus presupuestos, precarizado su personal académico y enfrentadas a una competencia en condiciones desiguales con las instituciones del sector privado (Espinoza, 2017; Simbürger & Guzmán-Valenzuela, 2019; Fernández & Bernasconi, 2012). La filosofía que inspiró estos cambios fue que las universidades en general y las estatales en particular debían dejar de depender de transferencias directas y, en cambio, apuntar hacia el autofinanciamiento, tanto mediante el cobro de aranceles como a través de la comercialización de la docencia e investigación en el marco de un régimen competitivo de recursos (Guzmán & Larraín, 1981). Producto de lo anterior, las universidades estatales vieron fuertemente afectada la capacidad de orientar sus modelos formativos al cumplimiento de su esperado compromiso público en un contexto de competencia desigual (Pineda, 2015).

Dicho modelo de relación entre Estado y universidades estatales se mantuvo casi sin alteraciones durante las décadas siguientes. Si bien hubo esfuerzos de reforma como el Proyecto de Ley Marco para las Universidades Estatales de 1997, en su mayoría estas propuestas no pudieron ser implementados. En el caso particular de esta iniciativa, algunas críticas apuntaron a que no introducía cambios efectivos en el esquema de financiamiento, no consideraba instancias de participación en la definición de estatutos ni aumentaba el aporte financiero del Estado (Cifuentes, Cuentas & Salinas, 1998; Muñoz Tamayo, 2012). Por otro lado, actores vinculados a partidos de derecha rechazaron también el proyecto, en tanto profundizaba una separación según su análisis injusta entre universidades al justificar un tratamiento diferenciado entre Estado e instituciones estatales (Libertad y Desarrollo, 1997).

Ante la falta de acuerdos políticos, el desarrollo del sector universitario estatal en la organización de modelos educativos se dio durante las últimas 3 décadas principalmente mediante partidas de financiamiento y, en particular, los recursos provistos por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), convenios de desempeño, Fondos de Innovación Académica, Fondos Basales de Desempeño y Fortalecimiento de Universidades CRUCH, entre otros (Sandoval et al., 2014; Fleet, Leihy & Salazar, 2020). En su conjunto, con respecto al área formativa, estos fondos contribuyeron al diseño e implementación de innovaciones curriculares, la profesionalización de la gestión de la docencia, la confección de indicadores de logros académicos, la creación de vías de acceso a la educación superior más inclusivas y, en general, la transición desde un modelo de aprendizaje centrado en el docente a uno centrado en el/la estudiante y sus competencias y habilidades transversales.

Solo recientemente, luego de una serie de movimientos sociales, el trato entre Estado y universidades estatales ha comenzado a cambiar. Centrales en este contexto han sido las Leyes N°21.091 de Educación Superior (2018) y, especialmente, la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales (2018). Esta última normativa definió el rol y las particularidades de las universidades estatales y la responsabilidad del Estado. Así, en su artículo 1, dicha normativa establece que las universidades estatales tienen por finalidad contribuir mediante sus actividades de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión y vinculación con el medio y el territorio “al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. Como elemento ineludible se indica además en su artículo 4 que las universidades estatales deben asumir como una parte esencial de sus tareas la formación de personas “con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente” y que tengan “una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional”. En particular, en lo que refiere al perfil de las/os egresadas/os de las universidades estatales, se indica en el artículo 6 de la normativa que las/os profesionales de las universidades estatales deben poseer “capacidad de análisis crítico”, “valores éticos” y “conocimiento y comprensión empírica de la realidad chilena, sus carencias y necesidades” de manera que puedan comprometerse

con el país y su desarrollo y sean capaces de colaborar en estas tareas "a través de la generación de respuestas innovadoras y multidisciplinarias a estas problemáticas". Como puede apreciarse acá, mediante esta normativa el Estado define un rol específico para las universidades estatales: formación profesional con educación integral y con pertinencia para sus territorios.

Como resultado de lo anterior, se consolida mediante dicha legislación la expectativa de que las universidades estatales ofrezcan una formación distintiva con respecto al sistema de educación superior. El cumplimiento de estas tareas no es sin embargo sencillo. A pesar de estos cambios en la normativa del sector, el sistema universitario chileno se fundamenta todavía en un esquema de competencia entre instituciones, tanto públicas como privadas, por recursos asociados principalmente a la matrícula mediante un subsidio a la demanda por gratuidad (Pedraja-Rejas, Brunner, Rodríguez-Ponce & Labraña, 2021). A su vez, producto de las décadas de precarización del sector estatal, a la fecha las universidades estatales representan hoy solo el 28% de la matrícula universitaria y el 16% de la matrícula en educación superior, debiendo además competir bajo condiciones desiguales —dada su misión, organización y propósitos internos— por la captación de estudiantes de nivel de pregrado.

La crisis sociopolítica y sanitaria recientes no han hecho sino profundizar el desafío de cumplir con el rol público a nivel de la docencia para las universidades estatales. El "estallido social" trasladó el foco de atención a las profundas desigualdades del país, incentivando procesos de autoobservación y reflexión dentro de las universidades estatales y sus comunidades sobre la contribución de sus actividades de docencia e investigación para alcanzar efectivamente el objetivo de una sociedad más justa. Por su parte, la crisis sanitaria en el contexto de la pandemia por COVID 19 obligó a estas instituciones a transitar a una modalidad de docencia remota de emergencia, forzándolas a adaptar rápidamente sus modelos educativos y, en particular, sus metodologías de enseñanza y aprendizaje a este nuevo escenario y reflexionar sobre las potencialidades del uso de tecnologías en el marco de nuevas demandas de las/os estudiantes por la calidad de su enseñanza y profundas desigualdades respecto al confinamiento.

Para examinar la identidad común a los modelos formativos de las universidades estatales, los principales desafíos que deben enfrentar e identificar posibilidades de convergencia entre estas instituciones, el presente informe se estructura en las siguientes secciones. Primero, ofrecemos una introducción del marco conceptual de este estudio, a partir de la sistematización de la información disponible sobre modelos educativos en la literatura científica y gris. Luego, describimos la metodología de levantamiento de estudios para a continuación caracterizar en general el campo de estudios sobre diseño e implementación de modelos educativos en las universidades. Con base en la revisión de dichos estudios identificamos una serie de dimensiones claves de los modelos educativos: por una parte, a nivel de diagnóstico (diagnóstico interno, diagnóstico externo y desafíos) y, por otra, a nivel de contenido (principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso). Al considerar dichas dimensiones, y ponerlas en diálogo con la literatura sobre gobernanza universitaria, diferenciamos tres tipos ideales: modelo educativo de mercado, modelo educativo estatal y modelo educativo académico

autorregulado. Usaremos estos tipos en la sección de discusión integrativa para caracterizar los modelos educativos empleados en el sector estatal.

La segunda sección introduce los resultados del análisis de los modelos educativos de las universidades estatales según su diagnóstico y contenido, prestando en esta sección especial atención a 3 tipos de documentos claves en este respecto: Planes Estratégicos de Desarrollo, Modelos Educativos y Reglamentos de Pregrado. Con base en este examen, presentamos las principales similitudes entre modelos educativos de las universidades estatales según sus documentos institucionales, lo que permite realizar una descripción preliminar del *ethos* formativo del sector público desde el punto de vista de sus declaraciones organizacionales. Al mismo tiempo, se identifican los ejes de diferencias relevantes en su implementación.

En tercer lugar, se complementa la información presentada antes con la sistematización de la información contenida en las entrevistas individuales y grupales con vicerrectorías académicas, direcciones de pregrado, unidades de innovación educativa y equivalentes de las universidades estatales. De la misma forma que en la sección anterior, se presenta la información desagregada según el diagnóstico y el contenido del modelo educativo, identificando los desafíos conjuntos que enfrenta el diseño e implementación de los modelos educativos, así como los esfuerzos de modernización de la docencia en las universidades estatales.

A continuación, se describen por medio de estadísticas las principales características de la oferta educativa en las universidades estatales. Con este fin se emplean datos de organismos oficiales, tales como el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación o el Sistema de Información de la Educación Superior, entre otros; información de documentos institucionales clave como planes estratégicos de desarrollo y modelos educativos; y, allí donde fuese posible, indicadores mencionados por representantes de las universidades como claves para la evaluación de sus modelos. Como resultado de lo anterior, se ofrece una descripción de los principales atributos de la oferta académica y de los/as estudiantes de las universidades estatales, de sus modelos formativos y estrategias pedagógicas, así como también de los mecanismos de implementación necesarios para impulsar estos cambios. A continuación, las universidades estatales son comparadas, en lo que respecta a las estadísticas de sus atributos sobre la formación, con una muestra de universidades privadas de similares características.

La quinta sección discute los hallazgos reportados. La información recogida y presentada en el informe sugiere una imagen contradictoria. Por una parte, es posible identificar efectivamente un *ethos* común entre las universidades estatales, que se expresa principalmente en las características de sus estudiantes, la amplitud de sus programas, la promoción de una formación integral, el vínculo con el entorno regional, la preocupación por temas de equidad, pluralismo y territorios y el desarrollo de un modelo formativo centrado en el/la estudiante. Se identifica también un amplio esfuerzo organizacional asociado al diseño e implementación de modelos educativos que puedan responder a los múltiples y diversos desafíos complejos como son, por ejemplo, participación ciudadana, interculturalidad, perspectiva de género, inclusión, sustentabilidad, entre otras. En este sentido existe un *ethos* común en los diferentes modelos educativos estatales, así como

igualmente preocupaciones compartidas, especialmente en términos de la pertinencia que poseen sus esfuerzos en el aprendizaje de los/as estudiantes.

Sin embargo, por otra, existe una amplia diversidad de maneras de comprender el rol formativo de las universidades estatales y su vinculación con sus territorios. Dichas diferencias no corresponden a diferencias misionales, ni siquiera según su grado de complejidad, sino que se enlazan más bien con las características de los territorios y, en especial, de la población que las universidades deben tener en consideración. La especificidad de la situación de cada universidad da lugar a una situación paradójica donde la identidad se aloja en el reconocimiento de una preocupación compartida pero que se expresa de manera diferente en cada territorio y que responde, a su vez, a una identidad institucional heredera de la historia que le precede. En este sentido, este estudio sugiere que existe un *ethos* educativo de las universidades estatales, pero que este parece localizarse en una iniciativa continua, pero por naturaleza incompleta, de adecuar su diagnóstico y contenidos para responder, por una parte, a las exigencias de calidad y, por otra, a su compromiso público expresado transversalmente en documentos y entrevistas como la *formación de profesionales comprometidos con el país y sus territorios*.

Dicho *ethos* permea con diferente intensidad el modelo educativo de cada universidad. Por una parte, a nivel de diagnóstico, define el marco a través del cual se evalúan las fortalezas y debilidades de la cultura y organización institucional, las demandas externas más importantes y sus principales retos y acciones/actividades mientras que, por otra, a nivel de contenido, establece con claridad los principios y valores rectores, el perfil real e ideal de ingreso a la institución y la relación con el entorno esperada, los atributos del cuerpo académico y el perfil de egreso y, secundariamente, los lineamientos curriculares metodologías de enseñanza. Este carácter secundario de definiciones en torno a los lineamientos curriculares y metodologías de enseñanza en el modelo educativo de las universidades estatales resulta consistente con la preocupación transversal de vicerrectores/as y directores/as vinculados/as con la docencia por la capacidad efectiva en que los modelos educativos han logrado transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje en sus instituciones y conformar una experiencia específicamente pública, y diferente de la privada, de formación de estudiantes y, luego, de sus egresados.

Examinado a partir de los tipos ideales de diseño e implementación de estrategias pedagógicas en las universidades formulados a partir de la revisión de la literatura —modelo educativo de mercado, modelo educativo estatal y modelo educativo académico autorregulado—, y en cuya descripción ahondaremos en la primera sección de este informe, el *ethos* educativo de las universidades estatales chilenas puede comprenderse como el resultado de la combinación de los tres modelos, con una creciente primacía de los modelos estatal y académico autorregulado y, en cada vez menor medida, del modelo educativo de mercado. Si bien existen en este punto diferencias importantes según las peculiaridades de cada universidad, todas las instituciones poseen los atributos antes descritos como característicos del sector estatal, si bien, en el caso chileno aquí examinado, con una injerencia mucho menor del Estado y una amplia defensa de la autonomía institucional en aras del cumplimiento de su función pública. Lo público supera aquí lo estatal y se asocia directamente a la capacidad de responder a los desafíos de los territorios.

La última sección del informe presenta las principales conclusiones del estudio e identifica además una serie de posibles sugerencias para la construcción de una identidad educativa común del sector estatal, considerando la evidencia disponible en la literatura especializada y gris del tema.

Marco conceptual

El marco conceptual sustenta la caracterización del campo de estudio. Esto permite a su vez identificar elementos clave para el análisis de modelos educativos e identificar una serie de tipos ideales en relación con el diseño e implementación de modelos educativos.

Elementos claves para el análisis de modelos educativos

Según la literatura revisada, la experiencia del investigador responsable y las dimensiones identificadas como relevantes tanto dentro de los documentos institucionales como en entrevistas con actores claves, existen una serie de elementos que todo modelo educativo considera, sea implícita o explícitamente: por una parte, diagnóstico educativo (diagnóstico interno, diagnóstico externo y desafíos), por otra, contenido (principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso). Cada elemento (diagnóstico y modelo) es descrito ahora en más detalle.

Dimensiones de diagnóstico

Como hemos señalado, los modelos educativos son diseñados por las universidades en un esfuerzo para cumplir las expectativas que la propia institución, así como la sociedad en su conjunto, tienen sobre las características de las actividades formativas. Como tales, entonces, los modelos educativos van frecuentemente asociados a un diagnóstico interno, referido a la identificación del estado actual y el estado deseado de la docencia en la universidad, y a un diagnóstico externo, referido a la caracterización de los retos que el entorno político, económico y social plantea respecto de los graduados de la institución. Por lo general, dichas dimensiones se complementan mutuamente: de esta manera, el diagnóstico interno —con su descripción de las fortalezas y debilidades de la organización— toma como criterio de evaluación su capacidad de responder efectivamente a transformaciones en el entorno y, a su vez, el diagnóstico externo —con su caracterización de los principales grupos y expectativas a que debe atender la institución, así como principales oportunidades y amenazas— se define con base en las posibilidades de la universidad, considerando principalmente el grado de desarrollo de la docencia y la investigación, su estructura de financiamiento y gobierno y la relación entre universidad y entorno (Bastidas, 2018; Olaeta, 2017).

Así, en lo que respecta a la dimensión de diagnóstico interno, este considera el análisis realizado por la comunidad universitaria, de naturaleza más o menos participativa, en que se describen las principales fortalezas y debilidades de la institución tanto en lo relativo a su cultura y organización como respecto de su vinculación con otros/as actores académicos y no académicos. En el plano formativo considera principalmente este análisis en relación con la organización de sus procesos educativos, incluyendo las características de su cuerpo docente, el diseño e implementación de los perfiles estudiantiles y procesos curriculares, así como el modo en que los/as estudiantes adquieren conocimientos, competencias y habilidades (López & Lemaitre, 2016; Peñarreta, et. al., 2021; Aguilar, 2016).

Por su parte, la dimensión de diagnóstico externo involucra el análisis realizado por la comunidad universitaria, de naturaleza más o menos participativa, en que se describen los

principales atributos del entorno a que la institución debe prestar atención, las oportunidades y amenazas que estos entrañan, así como los/as actores —académicos y no académicos— con que la universidad debe relacionarse. En el plano formativo involucra especialmente atención a las necesidades del país y sus regiones, la identificación de las demandas de los mercados laborales, la atención a cambios en las políticas e institucionalidad del sector de la educación superior y, en general, las acciones requeridas para cumplir el compromiso de las universidades (Vela, 2008; Olaeta, 2017; Galván, et. al., 2020).

Finalmente, la dimensión desafíos del modelo educativo se refiere a la identificación de aspectos críticos, vinculados con el diagnóstico interno y externo de la institución, que orientan la proyección y, en especial, el mejoramiento del modelo educativo universitario (López & Lemaitre, 2016; Vela, 2008).

Dimensiones de contenido del modelo educativo

En lo que respecta al contenido de los modelos educativos, es posible identificar diferentes dimensiones. Primero, los modelos se componen de una serie de principios y valores referidos a definiciones normativas, más o menos explícitas, que forman la base de los modelos educativos y establecen cuáles son los propósitos generales de la formación universitaria. En el plano formativo, los principios y valores indican cuáles son los fines educativos de la institución, qué competencias pedagógicas y didácticas muestran quienes pertenecen a la comunidad universitaria (estudiantes, académicos/as y funcionarios/as) y cuáles son las expectativas que deben cumplir sus egresados, no solo en términos de competencias específicas, sino en especial en lo que tiene relación con su actuar fuera de la universidad (Tünnermann, 2000; AEQUALIS, 2013; Urcid & Rojas, 2018).

Luego, los modelos educativos definen un perfil de ingreso entendido como los conocimientos, competencias, habilidades, así como dificultades particulares, que poseen los/as postulantes para ingresar a la universidad. Usualmente las instituciones distinguen entre un perfil de ingreso real y un perfil de ingreso ideal: el primero se observa en las características de los/as estudiantes que ingresan a la institución, el segundo en los requisitos de ingreso y declaraciones institucionales sobre el estudiantado al cual se quiere abarcar. En el plano de la formación, el perfil de ingreso de la universidad presenta en particular las características y desafíos distintivos que la institución debe atender para mejorar y adaptar sus procesos formativos de modo de avanzar en términos de aprendizajes y retención de los/as estudiantes de primer año (Urcid & Rojas, 2018; Kovaliuk, et. al., 2017).

El cuerpo académico de los modelos educativos caracteriza por su parte los atributos del cuerpo docente de la Universidad, considerando especialmente cuestiones como número, grado de especialización, participación en investigación y vinculación con el medio. En el plano de la formación, se vincula a sus competencias pedagógicas y didácticas, así como a su capacidad de enseñanza para formar profesionales con un sello característico derivado de la misión formativa de la institución, así como las iniciativas instituciones dedicadas a la formación de formadores. En este respecto, dicha dimensión involucra especialmente el compromiso de los/as docentes de la institución con el proyecto educativo de la

Universidad, su capacidad de contribuir a su efectiva implementación a partir de iniciativas institucionales y, en particular, sus resultados en términos de la formación de personas (Dagnino, 2007; CUECH, 2011; Ravelo, 2017).

Los contenidos programáticos se operacionalizan por su parte en los lineamientos curriculares y didáctica que definen las ideas transversales y aspectos operativos que deben ser implementadas a nivel curricular en los programas formativos de la institución. En el plano de la formación, los lineamientos curriculares operacionalizan las expectativas de principios y valores del modelo educativo en términos de conocimientos, competencias y habilidades genéricas que caracterizan el proceso de formación de los estudiantes de la institución (Urcid & Rojas, 2018; Diamond, 2021; Chiancone & Martínez, 2021). A su vez, la didáctica incluye la evaluación de las técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje, así como herramientas de distinto tipo (emocionales, sociales y tecnológicas) que se utilizan en el proceso formativo. En este sentido, establecen una serie de acciones que informan el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, las estrategias a emplear en la formación profesional (Magaña, et. al., 2020; Portela, et. al; Tolken & McKay, 2019).

Finalmente, el perfil de egreso identifica los conocimientos, competencias y habilidades que conforman el sello formativo de los egresados de la universidad. En términos formativos, el perfil de egreso define los atributos que la institución presupone que sus egresados/as poseen, así como las características distintivas que tienen como profesionales, ciudadanos/as, investigadores/as, entre otros roles, que pueden contribuir a su participación dentro de la sociedad. El perfil de egreso suma al perfil de ingreso la formación dada por la institución y define sus competencias sello formuladas como respuesta a la identificación de las principales necesidades externas a la institución de educación superior (Urcid & Rojas, 2018; Sandoval & Ormazábal, 2021; Grimaldo, 2018; Sánchez & Valera, 2017).

En su conjunto, estas dimensiones son empleadas como elementos centrales del diseño e implementación de modelos educativos (Urcid & Rojas, 2018; AEQUALIS, 2020; Lemaitre, 2019; CRUCH, 2009) y permiten, a los fines de esta investigación, analizar la variedad de condiciones que caracteriza los proyectos formativos de las universidades estatales. A su vez, la combinación de dimensiones atendiendo a peculiaridades locales y nacionales da lugar a diferentes tipos ideales de diseño e implementación de modelos educativos. Como examinaremos en la siguiente sección, siguiendo la literatura sobre gobernanza, es posible distinguir entre modelos educativos estatales, modelos educativos de mercado y modelos educativos académicos autorregulados. Dichos tipos ideales serán descritos ahora.

Tipos ideales de diseño e implementación de modelos educativos

Si bien el diseño e implementación de modelos educativos en las universidades está largamente influenciado por particularidades locales y nacionales, así como por las trayectorias de las propias instituciones, es posible identificar tres “tipos ideales” —en el sentido weberiano del término— que permiten agrupar las características de estos procesos: primero, el modelo educativo de mercado; segundo, el modelo educativo estatal y, tercero, el modelo educativo autorregulado. Estos modelos son identificados aquí considerando la discusión actual sobre temas de gobernanza universitaria, esto es, la manera en que se toman las decisiones en las universidades.

Como se sabe, el concepto de gobernanza posee una larga historia conceptual. Originalmente aparece en el contexto del campo de la administración de negocios en la década de 1930, asociado a la idea del gobierno de las corporaciones, para después extenderse en la década de 1990 hacia el área de las relaciones internacionales y luego, de la mano de las actividades de difusión de organismos transnacionales, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, presentarse como una fórmula para una conducción política adecuada asegurada por la presencia de un Estado mínimo y eficiente asociados a los principios de la nueva gestión pública (World Bank, 1992). Al día de hoy, el concepto de gobernanza ha sido introducido igualmente en los debates de la educación superior (Macheridis, 2017). Dicha innovación ha dado lugar a dos tendencias de gobernanza claramente diferenciables entre sí: por una parte, en el nivel macro, la gobernanza se asocia al análisis de la política pública y las definiciones de política pública que afectan la organización de los sistemas de educación superior y, por otra, en el nivel meso y micro, con referencia a la estructura, administración y gestión institucional, en suma, la regulación de temas de poder y participación (Austin, 2019). Es en este último sentido que hablaremos de la gobernanza de la formación en las universidades.

Sobre este tema, como hemos revisado en las secciones anteriores, existe una amplia literatura especializada concentrada principalmente en la descripción y análisis de experiencias particulares (Cano & Castro Vilaboa, 2016). Inspirado en el clásico estudio de Clark (1986), podemos entonces distinguir entre una gobernanza de mercado, una gobernanza estatal y una gobernanza académica. Si bien el realismo de esquemas de diferenciación de gobernanza ha sido puesto en cuestión en la literatura especializada, proponiendo nuevos conceptos (Magalhães et al., 2013; Barsoum, 2020; Bleiklie et al., 2010; Antonowicz et al., 2020), sirve por su claridad para distinguir entre modalidades de diseño e implementación del modelo educativo en las universidades, atendiendo además en términos generales a sus diferencias de contenido según las dimensiones antes exploradas.

Modelo educativo de mercado

De acuerdo con este modelo, las dinámicas de competencia de las universidades por recursos externos, especialmente por la venta de servicios docentes y de investigación, determinan sus decisiones, generando una presión para el establecimiento de modalidades emprendedoras a nivel del gobierno interno de las instituciones del sector (Clark, 2004; Hrnjic, 2016). El diseño e implementación de modelos docentes siguen por tanto dicha estructuración. A nivel de los principios y valores de las estrategias pedagógicas, este modelo se centra en ideas de eficacia, eficiencia y, especialmente, pertinencia medida como empleabilidad de los graduados y su capacidad de asegurar el desarrollo exitoso de carreras profesionales. A su vez, en lo que respecta al perfil de ingreso, este modelo subraya la importancia de que el postulante posea competencias relevantes desde un enfoque de capital humano, de manera que sirvan de base para su inserción en la universidad, subrayando en este respecto la posesión de competencias relevantes para su futura integración en los mercados laborales (p.ej. dominio de idiomas y experiencia en actividades extraprogramáticas), así como su conceptualización como comprador de un servicio (Rivera, 2011; Kovaliuk et. al, 2017). En línea con lo anterior, el cuerpo académico

característico de este modelo privilegia aquellos profesionales con experiencia en empresas e industrias y que puedan por tanto transmitir contenidos en línea con las cambiantes demandas de los empleadores, estando ellos además sujetos a constantes procedimientos de evaluación de su rendimiento y actualización de su conocimiento. Coherente con lo anterior, los lineamientos curriculares se centran en la adquisición de conocimientos demandados desde el mercado laboral, con especial valoración a su flexibilidad y adaptación como respuesta ante la emergencia de nuevos desafíos productivos, si bien, como resultado de lo anterior, se enfoca en aquello que puede ser medido con facilidad y en el diagnóstico presente de las demandas de futuros empleadores (Boden & Nedeva, 2020). La didáctica en este modelo, por su parte, está orientados antes que nada en el/la estudiante —quien que es tratado/a aquí como cliente— de manera que puedan establecerse las condiciones necesarias para que este/a pueda recibir los réditos de su inversión, adaptándose técnicas y métodos de enseñanza a este fin (Bowman, 1999; Cardoso, Carvalho & Santiago, 2011; Hrnjic, 2016). Es de destacar que las contrapartes del sector privado poseen una participación activa en la definición de los conocimientos centrales en la organización de los procesos formativos de la universidad. Finalmente, el perfil de egreso destaca dicha orientación, usualmente bajo conceptos como capital humano y empleabilidad, enfatizando la capacidad de la institución de adecuar su formación a las demandas de sectores empleadores y/o promover la adquisición de competencias y habilidades que configuren “profesionales emprendedores”, esto es, capaces ellos mismos de generar innovaciones (Maclean, McShane & Etchanson, 2001; Etzkowitz, 2016; Ward et al., 2019).

Modelo educativo estatal

En el modelo centrado en el Estado, este regula, directa o indirectamente, las actividades de las instituciones de educación superior de acuerdo con objetivos socio-económicos predeterminados, controlando entonces directamente materias como criterios de admisión, currículum, certificación de títulos profesionales y grados académicos y nominación de personal académico. Así, a nivel de principios y valores de las estrategias pedagógicas, las ideas dominantes subrayan el compromiso de las instituciones con los lineamientos públicos, enfatizando su contribución al progreso nacional, regional y local. Luego, en lo que respecta al perfil de ingreso, adquieren relevancia cuestiones relacionadas con dicho compromiso público, específicamente, en términos de democratización del conocimiento y promoción de la equidad, siendo valorada en especial la inclusión de sectores anteriormente excluidos del sistema por razones socioeconómicas, de género, étnicas, entre otras (Toven-Lindsey et. al., 2015; Cruess, 2006). El cuerpo académico de este modelo, así como su responsabilidad en la implementación de los lineamientos curriculares, se centra en la capacidad de los/as docentes de formar egresados/as comprometidos con sus respectivas comunidades, conocedores/as y críticos/as de la realidad y poseedores/as de una amplia formación cívica sumada a competencias específicas que aseguren un correcto desempeño profesional (Weinberger, et. al., 2006; Mancillas & Brusoe, 2016; Bingham, et. al., 2017). La didáctica, por su parte, suele estar igualmente centradas en el/la estudiante, sin embargo, no como un cliente, sino más bien como ciudadanos/as activos/as que deben recibir una formación integral más allá de objetivos de empleabilidad (Marginson,

2006; Barnett, 2015). Consecuentemente, se destaca el vínculo entre formación e instituciones del sector público y organizaciones de la sociedad civil, las cuales influyen participativamente en el diseño de las estrategias docentes. Finalmente, el perfil de egreso destaca dicha orientación pública, subrayando su articulación con desafíos emergentes de desarrollo nacional, como la formación cívica, el uso de enfoques de género, la interdisciplinariedad y la enseñanza integral (Seeber et al., 2014).

Modelo educativo académico autorregulado

Según el modelo educativo académico autorregulado, los grupos académicos, financiados de manera directa por el Estado, deciden de manera corporativa sobre el desarrollo de las universidades, adquiriendo relevancia central la libertad de docencia e investigación y el compromiso con la generación de conocimiento como un fin en sí mismo. A nivel de los principios y valores de las estrategias pedagógicas, este modelo se centra en la autonomía académica para definir los contenidos y métodos de enseñanza, asemejándose fuertemente a una burocracia profesional independiente que toma sus decisiones con base en el desarrollo de las disciplinas (Nyborn, 2003). En lo que respecta al perfil de ingreso, este modelo presta especial atención a los conocimientos académicos previos de los/as estudiantes que puedan facilitar su progresión como futuro/a experto/a, fundándose entonces específicamente en el mérito como criterio académico como criterio de selección de los/as futuros/as investigadores/as. Por su parte, el cuerpo académico privilegia aquellos/as profesionales con experiencia en la investigación y respetados/as en sus comunidades disciplinares. Los lineamientos curriculares poseen por tanto un marcado sello cientificista producto del dominio en su definición de académicos/as formados/as disciplinariamente, orientándose los procedimientos de evaluación al aseguramiento de conocimientos, competencias y habilidades científicas (Molzahn & Purkis, 2004). Luego, la didáctica, a diferencia de los anteriores modelos, se centran en el/la profesor/a y, en especial, la correcta transmisión de contenidos validados científicamente por pares (Bok, 1982; Lam, 2010). Finalmente, el perfil de egreso tiene en vista la futura inserción académica de los/as egresados/as, que se articula en términos de competencias relacionadas con el dominio como investigadores/as y su posicionamiento como expertos/as (Molzahn & Purkis, 2004; Lenartowicz, 2015).

Análisis documental

Metodología

El análisis documental que se desarrolla a continuación considera los siguientes documentos por cada una de las 18 universidades estatales:

- Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes.
- Modelos Educativos, modelos Pedagógicos y/o equivalentes vigentes.
- Reglamentos vinculados con planes educativos y modelos pedagógicos correspondientes a las áreas de pregrado.

La selección de estos documentos obedece la posibilidad de realizar un análisis comparado de los lineamientos educativos de las universidades estatales, en tanto todas las instituciones los incorporan dentro de sus marcos normativos como ejes centrales para la organización de sus procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, contienen aspectos misionales, estratégicos y reglamentarios, en los cuales enfocaremos el análisis, haciendo posible identificar la dimensión formativa, no solo a partir del modelo educativo como tal, sino también en su articulación con el plan central, por un lado, y con el reglamento de pregrado, por otro (Scott, 2006; Berghaeuser & Hoelscher, 2020; Mizrahi-Shtelman & Drori, 2020).

En primera instancia, se recopilamos los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes a través de una búsqueda abierta dentro de los sitios web y portales de transparencia institucionales. Estos documentos fueron confirmados y complementados con los documentos enviados por las propias instituciones mediante solicitud de la Coordinación del Proyecto Construcción del Ethos Identitario del SUE del Consorcio de Universidades del Estado de Chile – CUECH.

Dichos Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes fueron abordados utilizando dos métodos analíticos. En primer lugar, se realizaron matrices de lecturas basadas en el método *Rapid Assessment Procedures* (RAP), metodología que permite la recopilación, sistematización y evaluación de información a partir de la revisión documental en un proceso de vaciado de información relevante que permite una reflexión inicial a partir de las observaciones emergentes (Pearson & Kessler, 1992). Las dimensiones de vaciado permitieron organizar e identificar los aspectos centrales de cada documento y así facilitar su registro y posterior lectura analítica. Dichas dimensiones prestaron atención a:

- Misión/Visión: declaraciones explícitas de Misión y Visión de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes de cada institución.
- Valores: listado de valores institucionales declarados en los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes.
- Ejes o áreas estratégicas: lineamientos, áreas y/u objetivos de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes.

- Diagnóstico Interno: fortalezas y debilidades declaradas en el FODA de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes.
- Diagnóstico externo: oportunidades y amenazas declaradas en el FODA de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes.
- Líneas estratégicas vinculadas a docencia/aprendizaje: Detalles de los lineamientos, áreas y/u objetivos de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes que abordan la dimensión formativa.

Una vez procesados los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes mediante estas matrices de lectura (RAP), se llevó a cabo un primer análisis de la Misión y Visión declarada en los Planes Estratégicos de cada una de las instituciones a través de la codificación inductiva mediante el método de la teoría fundamentada. La idea de dicho enfoque, y en la cual se inspiró el presente análisis, es leer y re-leer información recolectada en el trabajo de campo y convertirla en una base de datos para así descubrir variables (categorías, conceptos, propiedades) y sus interrelaciones.

En segundo lugar, se recopilaron los modelos educativos, modelos pedagógicos y/o equivalentes vigentes de cada universidad. Al igual que los planes estratégicos, dichos documentos fueron sistematizados a partir de la revisión de una búsqueda abierta dentro de los sitios web y portales de transparencia institucionales y luego fueron confirmados mediante solicitud de la Coordinación del Proyecto Construcción del Ethos Identitario del SUE del Consorcio de Universidades del Estado de Chile – CUECH.

Para el análisis de los modelos educativos se utilizó una matriz de lectura (RAP) con dimensiones diferentes. Dichas dimensiones consideraron:

- Principios y valores
- Perfil de ingreso
- Cuerpo académico
- Lineamientos curriculares y didáctica
- Perfil de egreso
- Desafíos del modelo educativo

Para finalizar este apartado del análisis documental, se recopilaron los reglamentos generales de pregrado y/o equivalentes vigentes de cada universidad. Al igual que los documentos mencionados anteriormente, fueron sistematizados a partir de la revisión de una búsqueda abierta dentro de los sitios web y portales de transparencia institucionales para luego confirmarlos mediante solicitud de la Coordinación del Proyecto Construcción del Ethos Identitario del SUE del Consorcio de Universidades del Estado de Chile – CUECH.

Hallazgos

Este apartado presenta los principales hallazgos en relación con el análisis de los documentos institucionales de las universidades estatales asociados a su modelo

educativo. En primer lugar, se examina cómo se presenta la dimensión formativa en las misiones y visiones de las universidades estatales según éstas son declaradas en sus planes de desarrollo estratégico y equivalentes. A continuación, se analizan los diagnósticos internos y externos y su vínculo con los aspectos formativos, para luego identificar las principales actividades relacionadas con los desafíos identificados en el modelo educativo. En segundo lugar, se presta atención a los documentos de modelos educativos y equivalentes, considerando sus definiciones en torno a principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso. Con respecto a los reglamentos de pregrado, se realiza al finalizar un apartado que permite observar, tres dimensiones de análisis evidenciadas: aspectos generales del plan de estudios y pregrado, antecedentes curriculares y perfil del estudiante.

Educación en la Misión y Visión de los planes de desarrollo estratégicos de las universidades estatales

En el presente apartado se muestran los principales hallazgos preliminares luego de la sistematización inductiva de los aspectos centrales de cada Misión y Visión presentes en los documentos revisados. Por una parte, se observó si la redacción expresaba la dimensión formativa, para lo cual se clasificó como sí/no según correspondiese a cada caso. Posteriormente, se sistematizaron los valores, verbos, términos y/o atributos destacados en estos documentos institucionales, con el objetivo de resumir los aspectos centrales de cada una de las universidades examinadas y crear de esta manera un listado de categorías comparables entre sí.

A continuación, se reconocieron los conceptos valóricos de cada universidad y se realizaron una serie de “Nubes de palabras” según institución, distinguiendo posteriormente según macrozona.

La Tabla 1 muestra los resultados del análisis de la dimensión formativa en la Misión y Visión de los planes de desarrollo estratégico de las universidades estatales.

Tabla N°1: Dimensión formativa expresada en Misión/Visión de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes de las universidades estatales

Institución	Misión	Visión	Institución	Misión	Visión
UTA	SÍ	SÍ	USACH	SÍ	NO
UDA	SÍ	SÍ	UMCE	SÍ	SÍ
UA	SÍ	SÍ	UOH	SÍ	SÍ

UNAP	SÍ	NO	UTALCA	SÍ	NO
ULS	SÍ	SÍ	UFRO	SÍ	NO
UPLA	SÍ	SÍ	ULAGOS	SÍ	SÍ
UV	SÍ	SÍ	UBB	SÍ	SÍ
UTEM	SÍ	SÍ	UAYSEN	SÍ	SÍ
UCH	SÍ	SÍ	UMAG	SÍ	NO

Fuente: Elaboración propia

Luego, el examen en detalle de los términos empleados para discutir la dimensión formativa de las universidades en la Misión y Visión de los planes de desarrollo estratégico de las universidades estatales arroja los siguientes resultados (Tabla 2).

Tabla N°2: Principales valores, verbos, términos y/o atributos en la Misión y Visión de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes de las universidades estatales.

Institución	MISIÓN	VISIÓN
UTA	Estatal - excelencia académica - mejoramiento continuo - regional - macro zona - país - docencia de pregrado - mercado laboral - educación continua - movilidad social - investigación - postgrado - vinculación con el medio - integración transfronteriza - cultura chinchorro	Estatal - regional y fronteriza - calidad - equidad - desarrollo - integración académica e intercultural - macro región - progreso regional y nacional - movilidad y desarrollo social - productividad - tecnología - desarrollo regional
UDA	Estatal – regional - laica - investigación - innovación - transferencia – democracia- responsabilidad social - inclusión - medio ambiente - Atacama - país	Complejidad - formación de RRHH de pregrado y posgrado - investigación - innovación - transferencia del conocimiento - vinculación con el medio - calidad - accesibilidad - cultivar, generar y transmitir el saber - regional - nacional - internacional - desarrollo sostenible
UA	Estatal - laica - pluralista - norte de Chile - formación integral de las personas - compromiso social - desarrollo humano - movilidad social - pueblos originarios - medio ambiente - calidad de vida - sociedad y cultura - desarrollo conocimiento - investigación - innovación - vinculación con entorno - regional - nacional - internacional	Estatal - compleja - diversa - inclusiva - norte de Chile - calidad en sus procesos formativos - efectiva vinculación con el medio - investigación - innovación - énfasis en áreas de ventaja comparativa

UNAP	Estatal - regional - desarrollo territorial sostenible - movilidad social - integración transfronteriza - valores democráticos - libertad de expresión - igualdad - DDHH - compromiso pueblos originarios	Regional - estatal - relevancia - excelencia - desarrollo integral del territorio
ULS	Regional - estatal - generación de conocimiento - investigación focalizada en temas regionales - creación artística	Regional - estatal - rol protagónico en la región de Coquimbo y país - calidad en docencia, investigación y vinculación con el medio
UPLA	Estatal - pública - regional - autónoma - compleja - compromiso entorno - investigación - desarrollo - innovación - vinculación con el medio - calidad - compromiso - inclusión social	Nacional - internacional - desarrollo Región de Valparaíso - docencia - investigación - desarrollo - innovación - creación artística - vinculación con el medio - compromiso social - calidad - inclusión
UV	Estatal - pública - autónoma - tradición - generar y difundir el conocimiento - cultivar las artes, ciencias, humanidades, tecnologías - desarrollo de docencia de pregrado, posgrado - investigación	Excelencia en la formación de personas - innovación - generación de conocimiento - gestión pluralista - desarrollo regional y nacional - sostenible - socialmente responsable - referente nacional e internacional
UTEM	Formación de personas - altas capacidades académicas y profesionales - ámbito preferentemente tecnológico - generación, transferencia, aplicación y difusión del conocimiento - desarrollo sustentable del país y sociedad	Formación - calidad educación continua - construcción de capacidades - investigación - creación - innovación - transferencia equidad social - tolerancia - pluralismo - cuerpo académico de excelencia - gestión institucional - sistema integral de calidad
UCH	Autónoma - estatal - nacional - patrimonio propio - investigación - extensión - servicio del país - contexto universal de la cultura - en todas las áreas del conocimiento - complejidad - docencia - investigación - extensión - patrimonio e identidad país - requerimientos de la nación - reserva intelectual - conocimiento de la realidad nacional - desarrollo integral equilibrado y sostenible - bien común - resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal - perfeccionamiento del sistema educacional del país - reserva intelectual - conciencia social - crítica y éticamente responsable - valoración del mérito	Nacional - estatal - pluralismo - equidad social - género - pertinencia - conciencia social - crítica - éticamente responsable - enseñanza - investigación - extensión - vinculación con el medio - servicio país - vocación integradora del sistema de educación estatal - protagonismo en redes universitarias latinoamericanas e internacionales - docencia - excelencia - pensar país - desarrollo humano - compromiso público - medio ambiente - universidad integrada - sistema nacional de educación (derecho social) - estado republicano - autonomía universitaria - redes nacionales e internacionales universitarias - centros de liderazgo disciplinario - transdisciplina
USACH	Pública - estatal - libre pensadora - centenaria tradición - creación, preservación, difusión y aplicación del conocimiento - bienestar de la sociedad - docencia - investigación - innovación - vinculación con el medio - desarrollo cultural y artístico - transferencia - crecimiento y desarrollo país, sociedad global - altos estándares - excelencia - innovación - pertinencia - ambiente mutuo respeto - libertad de pensamiento - diversidad - inclusión social - diálogo multidisciplinario y pluralista - desarrollo sostenible - fortalecimiento capital cultural - compromiso social - comprensión del entorno regional, nacional e internacional	Vanguardia - excelencia - equidad social - inclusión - pluralismo - servicio necesidades país - sociedad democrática - sociedad equitativa - sostenible
UMCE	Estatal - pública - educación - formación profesional docente - sistema educacional chileno - relación	Formación de profesionales de la educación - Misión país - participación influyente en la formulación de

	educación salud - necesidades sociedad - calidad - investigación - interacción con el medio social y cultural	políticas públicas - interpretación lo que sucede en país - investigación de calidad- funcionamiento integral sistema educativo
UOH	Estatal - SXXI - dinámica - inclusiva - comprometida con la región - conectada al mundo - excelencia - desarrollo sostenible país - transferencia - formación integral - investigación - innovación - vinculación con el medio - escuchar sociedad - conexión progreso mundial- pertinencia - altos estándares	Compleja - rol público - laica - libertad de pensamiento - contribución región - país - equidad social - género - altos estándares - pertinencia territorio - bienestar habitantes - medio ambiente - referente nacional e internacional - DDHH - valores éticos democráticos y cívicos
UTAL	No se presenta en los documentos analizados, plantean plasmarla en los estatutos de la Universidad	Universidad pública - excelencia - innovadora - internacionalizada - territorio - sustentabilidad- país - desarrollo de la ciencia, la cultura y las artes
UFRO	Estatal - autónoma - socialmente responsable - Araucanía - desarrollo región - país - generación y transmisión conocimiento - formación integral de profesionales - promoción de las artes y cultura - calidad - innovación - respeto por las personas - entorno - diversidad cultural - sociedad justa y democrática	Calidad - regional - nacional - internacional - acreditación - pregrado - posgrado - innovación - vinculación con el medio
ULAGOS	Pública - regional - Estatal - formación integral de profesionales - transmisión conocimiento - investigación pertinente - desarrollo sostenible - inclusión - equidad - vinculación con el medio - pueblos originarios - creación, cultivo difusión ciencias - desde la región	Región - país - investigación - equidad acceso - igualdad de género - conexión global - desarrollo sostenible
UBB	Estatal, pública - crear y transmitir conocimiento - docencia - investigación, extensión - creación artística - interacción entorno - responsabilidad social - excelencia - pluralismo - transparencia - equidad de género - movilidad e integración social - formación de ciudadanos - espíritu crítico - tolerancia - desarrollo sostenible - identidad cultural - interculturalidad - región Bío-Bío - responder desafíos y requerimientos país.	Compromiso - estatal - birregional - innovadora - inclusiva - compleja - proyección nacional e internacional - progreso sostenible - excelencia en la formación de personas - equidad social - género
UAYSEN	estatal - autónoma - desarrollo nacional - Patagonia - formación integral - investigación - creación innovación - vinculación con el medio	Inclusión - generación de conocimiento y bienes públicos - desarrollo regional - nacional - innovadora - docencia - investigación - vinculación con el medio - pertinencia entorno
UMAG	Pública - estatal - geográficamente aislada - formación continua - investigación - creación conocimiento - vinculación con el medio - en y desde Patagonia Subantártica, y Antártica Chilena.	Cultivo y gestión del conocimiento - región - responsabilidad social - desarrollo sostenible - calidad de vida

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información recabada, es de destacar que todas las universidades incorporan la dimensión de formación dentro de su Misión institucional y 13 lo incluyen dentro de la Visión de sus Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes. A mayor

abundamiento, la Misión se vincula mayoritariamente con aspectos vinculados al perfil de egreso y los valores que buscan inculcar en los/as profesionales por sobre aquellos asociados directamente con el proceso de enseñanza, en tanto la Visión se identifica en mayor atención a aspectos en torno a atributos distintivos de la docencia dentro de cada institución.

“En su quehacer, la UOH cultiva, desarrolla y transfiere el saber y las competencias en diversas áreas del conocimiento, a través de la formación integral de personas, la investigación de alto nivel, la creación e innovación y la vinculación con el medio. Todo su quehacer misional lo realiza escuchando a la sociedad y en permanente conexión con el progreso mundial, para mantener siempre la pertinencia y los más altos estándares” (Misión UOH 2021-2025)

“Esto orientado a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil ético, humanista, analítico, crítico y creativo, que contribuye con el desarrollo económico, cultural y social regional y nacional” (Misión UPLA, 2016-2025)

“La Universidad Tecnológica Metropolitana será reconocida por la formación de sus egresados, la calidad de su educación continua, por la construcción de capacidades y fortalecimiento de la investigación y creación, innovación y transferencia en algunas áreas del saber, por la equidad social en su acceso, su tolerancia y pluralismo, por su cuerpo académico de excelencia y por una gestión institucional que asegura su sustentabilidad y la implementación de un sistema integral de calidad en todo su quehacer institucional” (Visión UTEM, 2016-2020)

Considerando lo anterior, es posible observar atributos específicos sobre los fines de la formación académica en las universidades estatales según estos son declarados en la Misión institucional de las instituciones del sector. Así, 7 instituciones del Estado aluden a la “formación integral” en su Misión, 6 a la necesidad de avanzar en una “formación crítica” y 5 en la centralidad que posee una formación cívica, ética y con compromiso público.

“En su quehacer, la UOH cultiva, desarrolla y transfiere el saber y las competencias en diversas áreas del conocimiento, a través de la formación integral de personas” (Misión UOH, 2021-2025)

“La Universidad de Aysén es una institución de educación superior, estatal y autónoma, que contribuye al desarrollo nacional con especial énfasis en la Patagonia-Aysén a través de la formación integral de profesionales, la investigación, creación e innovación y la vinculación con el medio” (Misión UAYSÉN, 2018-2022)

“La Universidad de Los Lagos es una institución pública y regional del Estado de Chile, cuya Misión es la formación integral de profesionales, técnicos y postgraduados” (Misión ULAGOS, 2030)

“[La Universidad] contribuye a forjar una cultura ciudadana inspirada en valores éticos, democráticos cívicos y de responsabilidad social” (Misión UDA, 2021-2025)

“[La Universidad contribuye a la sociedad] aportando al desarrollo sostenible, la producción y transferencia de conocimiento pertinente, y la formación integral de personas con espíritu crítico y reflexivo” (Misión USACH, 2020-2030)

“[Nuestra Misión es] la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social” (Misión UCH, 2017-2026)

Cabe además señalar que, en lo que respecta a la Misión declarada en los documentos institucionales revisados, el atributo más presente es la adherencia estatal y pública, presente en 17 de las 18 universidades, lo cual se expresa como pertenencia y responsabilidad, destacándose el rol público y la responsabilidad social asociado a éste.

“La Universidad de Atacama, es de carácter estatal, regional y laica” (Misión UDA, 2021-2025)

“La Universidad del Bio-Bío, a partir de su naturaleza estatal y pública, tiene por Misión: Crear y transmitir el conocimiento” (Misión UBB)

“La Universidad de Tarapacá es una institución de Educación Superior Estatal que está comprometida con la excelencia académica y el mejoramiento continuo de su calidad” (Misión UTA, 2017-2022)

Otro aspecto relevado por la mayoría de las universidades (15 de 18 instituciones) refiere a la creación, cultivo y/o desarrollo del conocimiento, específicamente en relación con la investigación, y su vinculación con la formación de los/as estudiantes. Este aspecto se encuentra principalmente en la Misión de los planes de desarrollo estratégico universitarios.

“La Universidad de Valparaíso es una institución estatal, pública y autónoma, fundada en una larga tradición y se plantea como Misión generar y difundir el conocimiento, cultivando las artes, las ciencias, las humanidades y las tecnologías, a través del desarrollo de docencia de pregrado, posgrado, e investigación” (Misión UV, 2015-2020)

“La Universidad del Bio-Bío, a partir de su naturaleza estatal y pública, tiene por Misión: Crear y transmitir el conocimiento mediante la docencia, la investigación, la innovación, la creación artística” (Misión UBB, 2020-2029)

“Contribuye a la generación de conocimiento a través de la realización de investigación focalizada, preferentemente asociada a temáticas regionales” (Misión ULS, 2016-2020)

A su vez, la referencia a la excelencia, calidad y altos estándares está presente en 14 instituciones dentro de la Misión y en 13 dentro de la Visión, siendo para este segundo caso uno de los atributos que más se comparte. En este ámbito, sin embargo, es posible observar variaciones con respecto al objetivo de dicha excelencia, vinculándolo, solo en algunos casos, explícitamente con objetivos de calidad de formación y/o docencia, como puede observarse en los fragmentos de las visiones que se muestran a continuación.

“[La institución busca] ser reconocida en el sistema de educación superior por la calidad de sus actividades en el ámbito de la Docencia, la Investigación y la Vinculación con el Medio” (Visión ULS, 2016-2020)

“[La Universidad cuenta] con una oferta académica consolidada con estándares de calidad en sus procesos formativos, con una efectiva vinculación con el medio” (Visión UA, 2021-2030)

“La UMCE, declara su compromiso permanente con la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria” (Misión UMCE, 2016-2020)

Luego, otro de los atributos presentes en la mayoría de las instituciones, 14 para el caso de la Misión y 13 para la Visión, refiere a la pertenencia y/o rol regional de las universidades estatales. Entre estas, algunas de las instituciones especifican su territorio, particularmente aquellas no metropolitanas, aludiendo a su región en forma explícita y, entre ellas, 2 detallan ser “transfronterizas” y 1 “geográficamente aislada”. Una situación marcadamente diferente ocurre en la Región Metropolitana, donde apenas 1 de las instituciones estatales se refiere explícitamente a su región.

“La Universidad de Magallanes espera ser referente en los procesos de educación superior, como también en el cultivo y gestión del conocimiento desde las particularidades de la Patagonia Subantártica, y Antártica Chilena” (Visión UMAG, 2017-2021)

“[La universidad] aspira a contribuir de manera significativa en la discusión de materias relevantes para la Región” (Visión UOH, 2021-2025)

“La Universidad de La Serena es una universidad regional del Estado de Chile, comprometida con la Región de Coquimbo” (Misión ULS, 2016-2020)

“La Universidad de Aysén es una institución de educación superior, estatal y autónoma, que contribuye al desarrollo nacional con especial énfasis en la Patagonia-Aysén” (Misión, UAYSÉN, 2018-2022)

“Ser reconocida como una universidad pública de excelencia, innovadora e internacionalizada; comprometida con la sustentabilidad de su territorio y del país” (Visión UTALCA, 2020-2030)

“La institución realiza su quehacer en I Región de Arica y Parinacota y en la Región de Tarapacá, con proyección del mismo hacia el país y a la Macro Región Centro Sur Andina“(...) en la perspectiva de contribuir al desarrollo regional e integración transfronteriza” (Misión UTA, 2017-2022)

“la Universidad genera los más altos estándares de excelencia, innovación y pertinencia en un ambiente de mutuo respeto, libertad de pensamiento, diversidad e inclusión social (...) fortalecimiento su capital cultural, su compromiso social y comprensión del entorno regional, nacional e internacional” (Misión USACH, 2020-2030)

Otro foco del quehacer institucional frecuentemente encontrado en las misiones y visiones de las universidades estatales se encuentra en la alusión al país y/o nación, siendo éste un aspecto que se observa en 11 universidades, en el caso de la Misión, y en 10, en el caso de la Visión. Por el contrario, con respecto al foco internacional, solo 6 instituciones lo declaran en su Misión aun cuando aparece en la Visión de 10 instituciones, lo cual implica que este rol se considera principalmente una responsabilidad institucional para asumir en el futuro.

“Dedicada a la enseñanza superior, investigación, creación y extensión en las ciencias, las humanidades, las artes y las técnicas, al servicio del país en el contexto universal de la cultura” (Misión UCH, 2017-2026)

“[Contribuir] desde la potenciación de su ubicación en la Región de Valparaíso al desarrollo regional y nacional, sostenible y socialmente responsable, referente en la Educación Superior en el ámbito nacional e internacional” (Visión UV, 2015-2020)

“Ser reconocida a nivel nacional e internacional, por su decidida contribución al desarrollo de la Región de Valparaíso, del país y su proyección en el extranjero” (Visión UPLA, 2016-2025)

“Ser reconocida como una universidad pública de excelencia, innovadora e internacionalizada” (Visión UTALCA, 2020-2030)

Por otra parte, la vinculación con el medio y/o la relación con el entorno es un aspecto que se releva por 11 de las universidades estatales, especialmente dentro de su Misión, y se vincula estrechamente con el foco que las instituciones declaran en torno a la responsabilidad social, el compromiso con el entorno y la satisfacción de las necesidades de la sociedad, atributo que se observa en 12 de las visiones de las universidades estatales.

“[La universidad] comprometida con la sustentabilidad de su territorio y del país; y referente del sistema educación superior en Chile en el desarrollo de la ciencia la cultura y las artes” (Misión UTALCA, 2020-2030)

“[La universidad] es una institución estatal, pública, regional, autónoma y compleja en su quehacer, comprometida con su entorno. (...) Además, se da énfasis a la investigación, el desarrollo, la innovación, la creación y la vinculación con el medio, privilegiando en cada una de sus actividades, la calidad, el compromiso social y la inclusión” (Misión UPLA, 2016-2025)

Otro atributo que se presenta en forma mayoritaria, esto es, en la Visión de 11 y en la Misión de 6 de las universidades estatales, es la alusión a la innovación, vanguardia y/o tecnología.

“Ser un referente en investigación e innovación” (Visión UA, 2021-2030)

“La UTEM, será reconocida por la formación de sus egresados, la calidad de su educación continua, por la construcción de capacidades y fortalecimiento de la investigación y creación, innovación y transferencia en algunas áreas del saber” (Visión UTEM, 2016-2020)

“Ser reconocida como una Universidad pública de excelencia, innovadora e internacionalizada; comprometida con la sustentabilidad de su territorio y del país; y referente del sistema de educación superior en Chile en el desarrollo de la ciencia, la cultura y las artes” (Visión UTALCA, 2020-2030)

Siguiendo en el análisis de los atributos mayoritarios vinculados con la docencia en los documentos institucionales de las universidades estatales, se observa que en 10 de sus misiones y 7 visiones se hace alusión al desarrollo y/o progreso sostenible o bien, en forma directa, al medio ambiente como foco y responsabilidad como una parte del sector estatal.

“Generando conocimiento vinculado al desarrollo territorial sostenible” (Misión UNAP, 2020-2025)

“Así como a la movilidad e integración social y al desarrollo sostenible” (Misión UBB, 2020-2029)

“Contribuir al desarrollo sustentable del país y de la sociedad de la que forma parte” (Misión UTEM, 2016-2020)

Cabe a su vez destacar que 8 de las instituciones estatales explicitan en sus misiones la movilidad social, la inclusión y/o la equidad como un aspecto central, en tanto 7 declaran este aspecto dentro de sus visiones. Algunas de las universidades lo vinculan en particular con los temas de acceso especificando en este tema la idea de “valoración del mérito”.

“Siendo reconocida por su excelencia, y promoción de la equidad social, inclusión y pluralismo” (Visión USACH, 2020-2030)

“Somos una institución estatal, laica y pluralista del norte de Chile que aporta a la formación integral de personas; con un fuerte compromiso social por el desarrollo humano, movilidad social” (Misión UA, 2021-2030)

“Promoviendo la educación continua y la movilidad social” (Misión UDA, 2017-2022)

“Valorada en su quehacer investigativo, reconocida en el país por su equidad en el acceso” (Visión ULAGOS, 2030)

“Forman parte también de estos principios orientadores: la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales; la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso” (Misión UCH, 2017-2026)

Con respecto a las divergencias, es interesante aludir a que 6 instituciones hacen expresa mención a los pueblos originarios dentro de su Misión, entre las que se incluyen, especialmente, todas las universidades de la macrozona norte (UTA, UDA, UA, UNAP y ULS), además de la ULAGOS. En contraste, las restantes 11 universidades no se refieren de modo explícito a esta dimensión.

“Promovemos la movilidad social, la integración transfronteriza, la interculturalidad y valores democráticos como la libertad de expresión, la igualdad, el respeto a los derechos humanos y el compromiso con los pueblos originarios” (Misión UNAP, 2020-2025)

“La Universidad de Tarapacá, además, asume el desafío de custodiar la Cultura Chinchorro, la que constituye un patrimonio cultural milenario de valor inestimable para la Región, así como para la nación” (Misión UTA, 2017-2022)

“Fomenta el reconocimiento y promoción de la cosmovisión de los pueblos originarios, y la creación, cultivo y difusión de las ciencias, las humanidades y las artes, desde la Región de Los Lagos” (Misión ULAGOS, 2030)

Sumado a lo anterior, existen una serie de atributos que se encuentran solo en algunas misiones de las universidades estatales y reflejan, de este modo, las prioridades de cada institución. A modo de ejemplo, solo 4 universidades utilizan el término pertinencia (USACH, UMCE, UOH y ULAGOS); 4 mencionan la democracia como un aspecto central de su quehacer (UDA, UNAP, UCH y UFRO), 3 aluden en forma específica a la comprensión de las necesidades sociales (UMCE, UCH y USACH), 2 a la incidencia en políticas públicas específicamente de educación (UCH y UMCE), 1 a la equidad de género (UBB), 2 a los Derechos Humanos (UNAP y UCH), 2 a la transparencia (UV y UBB) y 1 al diálogo multidisciplinar (USACH). Solo 2 universidades estatales se declaran complejas en su Misión (UPLA y UCH), si bien 5 lo indican en su Visión (UDA, UA, UMCE, UOH y UBB).

Asimismo, hay también una serie de atributos que se encuentran solo en algunas de las visiones institucionales. Por ejemplo, 3 universidades estatales mencionan su compromiso con la equidad de género (UCH, ULAGOS y UBB), 2 con el postgrado (UDA y UFRO) y 1 con la accesibilidad (UDA).

Considerando lo anterior, las principales divergencias a nivel de las misiones y visiones expuestas en los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes de las universidades estatales responden a sus fines específicos. En este sentido, como hemos examinado, existe una amplia coincidencia en términos de la pertenencia estatal y el rol público que ello conlleva, el foco en la creación de conocimiento e investigación y en la excelencia como característica de los distintos procesos institucionales. En particular, en lo que respecta a los aspectos formativos, la presencia de esta dimensión en casi todas las instituciones demuestra una amplia atención de las instituciones estatales a la educación como elemento central de su quehacer, subrayando la centralidad de la formación de profesionales comprometidos con sus territorios, la importancia de la equidad y la relevancia de la adquisición de valores democráticos. Las diferencias institucionales — específicamente en términos del grado de importancia de conceptos como innovación, sustentabilidad, pertinencia, democracia, Derechos Humanos, género y otros— se subordinan a estos referentes compartidos, adaptando el *ethos* según las características del entorno de la universidad y los desafíos que enfrenta.

El análisis de los valores de las universidades estatales refleja una situación similar. En efecto, 17 de 18 instituciones presentan principios y/o valores institucionales en sus planes estratégicos, siendo la UFRO la única que no presenta un apartado explícito donde los especifique, si bien, para fines del presente análisis, se extrajeron sus valores institucionales desde el apartado “Definiciones” del documento de trabajo para la formulación del Modelo Educativo de la UFRO (2021) los cuáles son comparables a nivel analítico con las otras instituciones. La nube de palabras que se presenta a continuación sintetiza los conceptos más repetidos al abordar la dimensión formativa en los valores de los planes de desarrollo estratégico (Figura N°1). Como puede verse, a nivel de sistema los conceptos que aparecen con mayor frecuencia son los siguientes: pluralismo, inclusión, diversidad, equidad, solidaridad, respeto, democracia y medio ambiente.

Figura N°1: Nube de principios y valores del sistema de universidades estatales.



Fuente: Elaboración propia

En este punto, con relación a los valores, es posible identificar diferencias según la zona geográfica en que están insertos los modelos educativos de las universidades estatales. Si bien dominan transversalmente conceptos como equidad, pluralismo e inclusión, existen algunas distinciones. A modo de ejemplo, en la zona sur se distingue *medio ambiente* como aspecto central y también *democracia* en forma distintiva con respecto a las otras macro zonas. El concepto de *pluralismo* domina en la zona macro norte, y emerge también el de *igualdad* y *transparencia*, los cuales no están tan presentes en las otras. Por su parte, en la macro zona central se distingue el concepto de *respeto* y de *excelencia*, junto con el de *participación*, que también se distingue en la macrozona sur.

Análisis de planes de desarrollo estratégico de las universidades estatales

Continuando con el análisis documental, se revisó el apartado de diagnóstico y/o antecedentes internos y externos de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes de las 18 universidades estatales. Con este fin, se distinguió entre diagnóstico interno, externo y desafíos, por una parte, y atributos del modelo educativo (principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso), por otro.

Tabla N°3: Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes sistematizados con presencia/ ausencia de diagnóstico interno, externo y desafíos

FODA	Diagnóstico interno		Diagnóstico externo		Desafíos
	Fortalezas	Debilidades	Oportunidades	Amenazas	
UTA	✓	✓	✓	✓	X
UNAP	✓	✓	X	X	X
UA	X	X	X	X	X
UDA	✓	✓	✓	✓	X
ULS	✓	✓	✓	✓	✓
UPLA	✓	✓	✓	✓	X
UV	X	X	✓	✓	X
USACH	X	X	X	X	✓
UTEM	X	X	✓	✓	✓
UCH	✓	✓	✓	✓	✓
UMCE	✓	✓	✓	✓	X

UOH	X	X	X	X	X
UTALCA	X	X	X	X	✓
UBB	X	X	X	X	X
UFRO	✓	✓	✓	✓	X
ULAGOS	✓	X	✓	X	✓
UAYSEN	✓	✓	✓	✓	X
UMAG	✓	X	✓	X	✓

Fuente: Elaboración propia

En las siguientes secciones presentamos este análisis con mayor detalle.

Diagnóstico Interno: fortalezas y debilidades

Transversalmente, en los documentos de los planes de desarrollo estratégico de las universidades estatales aparece como un referente clave el tema de la equidad. En esta dirección, las universidades destacan la diversidad del estudiantado dentro de sus fortalezas institucionales, explicitando la incorporación de estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad social como algo positivo para la institución, aun cuando esto pueda significar un reto en términos de adaptación de procesos internos y de la creación de unidades de apoyo pedagógico y/o social. En un sentido similar, se destaca la diversidad resultante en términos de pueblos originarios, migración, discapacidad y equidad de género como un valor a cumplir y que otorga un sello distintivo a las actividades de formación de las universidades públicas.

“La comunidad universitaria se ha enriquecido esta última década con políticas dirigidas a la integración de jóvenes estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, de estudiantes de establecimientos de provincia (programas SIPEE, PACE), así como estudiantes con discapacidad y estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, cuidando la equidad de género como un principio fundamental” (UCH, 2017-2026)

“Aumento en la cantidad de estudiantes migrantes de países fronterizos en las Regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá permite incorporar a la docencia de la Universidad de Tarapacá una perspectiva transfronteriza, con carreras y programas orientados en ese contexto” (UTA, 2017-2022)

“Universidad abierta, pluralista, tolerante e inclusiva” (UPLA, 2016-2025)

“Compromiso, identidad institucional, clara vocación pública e inclusión social y conciencia de la tradición histórica de la comunidad universitaria de la UMCE” (UMCE, 2016-2020)

“Universidad que favorece la INCLUSIÓN ACADÉMICA de Estudiantes” (ULAGOS, 2030)

De manera semejante, y vinculado también con la equidad, las instituciones suelen destacar como una fortaleza los mecanismos de acompañamiento y apoyo a estudiantes provenientes de sectores vulnerables.

“La Institución cuenta con mecanismos y políticas que permiten considerar las características de los estudiantes que ingresan, con el fin de potenciar sus capacidades y proporcionar condiciones de equidad para el desarrollo personal y académico” (UMCE, 2016-2020)

A la vez, 3 instituciones destacan como un aspecto positivo el elevado puntaje de ingreso de sus estudiantes de pregrado, vinculándolo a los beneficios que eso implica para la sostenibilidad financiera de la institución, como en el Aporte Fiscal Indirecto (hoy derogado), y en su configuración como institución de excelencia.

“La Universidad atrae a los estudiantes con mejores resultados en la prueba nacional de selección universitaria y con más altas notas en la educación secundaria” (UCH, 2017-2026)

“40% de los estudiantes que ingresan a la Universidad reciben AFI” (UFRO, 2013-2023)

“Estudiantes de buen rendimiento en el sistema escolar, traducido en puntaje promedio ponderado PSU y NEM, y alta preferencia de los postulantes a la UMCE como primera opción en el proceso de postulación” (UMCE, 2016-2020)

Con respecto a los desafíos particulares que exige esta orientación hacia la equidad en la formación de las universidades estatales, algunas instituciones indican que la incorporación de estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, así como de otros espacios, requiere ser atendida a partir de la creación de mecanismos de acompañamiento y/u otros apoyos sobre los cuales, se argumenta, existe todavía espacio para su mejora a nivel organizacional.

“Estudiantes provenientes de contextos vulnerables que requieren de un mayor apoyo para lograr su éxito académico” (UTA, 2017-2022)

“Desafío de incorporar de forma sistemática y rigurosa mecanismos de apoyo a los estudiantes que contribuyan a que quienes proceden de contextos más desfavorecidos tengan las mismas oportunidades efectivas de formarse como profesionales, académicos e investigadores comprometidos tanto con sus disciplinas como con la realidad social de su país, aportando a la formación de una ciudadanía plena y responsable” (UCH, 2017-2026)

“La ausencia de un plan integral que permita abordar las complejidades del perfil de ingreso de nuestros estudiantes” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Alrededor del 85% de la población estudiantil proviene de establecimientos educacionales municipales o particular subvencionados que presentan bajo rendimiento en los indicadores educativos - condición socioeconómica desfavorable del 75% de los estudiantes, lo que determina una gran demanda de recursos para financiamiento estudiantil y para programas asistenciales” (UFRO, 2013-2023)

Una debilidad particular en este respecto se vincula con la necesidad de abarcar estudiantes que no sean solo de la región, de modo de no restringir el perfil de ingreso exclusivamente a los/as estudiantes de un territorio particular. Esto se puede observar especialmente en una de las debilidades expresada por la UAYSEN, correspondiente a una de las instituciones que se encuentra más apartada del centro del país.

[La Universidad reconoce] *“la ausencia de una estrategia para atraer estudiantes de otras regiones” (UAYSÉN, 2018-2022)*

Por otro lado, resulta significativo que, en lo que respecta a su cuerpo docente, casi todos los documentos institucionales identifican como una fortaleza institucional la calidad de sus

académicos/as, destacando su formación, alta producción científica y compromiso con la universidad.

“Cuerpo académico de alta calidad en cuanto a su número, dedicación y calificaciones de postgrado” (UDA, 2021-2025)

“Cuerpo académico de experiencia, trayectoria y dedicación y en un alto porcentaje conformación de postgrado o especialidades médicas” (ULS, 2016-2020)

“La Universidad tiene un cuerpo académico de alta calidad (más de 2/3 con posgrado), con muy buen desempeño y compromiso tanto en la docencia como en la investigación” (UCH, 2017-2026)

“La Universidad cuenta con académicos/as de calidad” (UBB, 2020-2029)

“La totalidad del cuerpo académico cuenta con posgrados y un alto compromiso por el desarrollo de la Universidad” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Aumento significativo en la productividad científica. Ingreso al ranking mundial de investigación SCImago - personal comprometido” (UDA, 2021-2025)

Además, es destacado transversalmente en los documentos de los planes estratégicos de las universidades estatales el carácter positivo que ha llevado aparejado el funcionamiento de los mecanismos de reclutamiento, selección y evaluación, así como los sistemas de reconocimiento al trabajo académico y de jerarquización. Lo anterior redundante, según los análisis planteados en estos documentos, en un cuerpo académico con un alto nivel.

“La Universidad cuenta con un cuerpo docente de alta trayectoria académica y en constante perfeccionamiento, reconocido por los estudiantes y los titulados, derivado de una política de selección académica definida - Existencia de una política de incorporación, evaluación (que incluye a estudiantes), jerarquización y desvinculación de los académicos claramente definida” (UMCE, 2016-2020)

“Efectividad de los mecanismos de apoyo al desarrollo de la investigación y de reconocimiento del trabajo académico para el mejoramiento de la productividad, competitividad y vinculación de la investigación con la docencia” (UTA, 2017-2022)

En forma particular, es de destacar que una institución subraya como positivo que la mayoría de sus cursos son realizados por académicos/as de la planta regular.

“Docencia llevada a cabo mayoritariamente por la planta de académicos regulares, la cual a su vez ha incrementado crecientemente el número de docentes con doctorado” (UTA, 2017-2022)

Los mecanismos de gestión docente son a su vez igualmente presentados como una fortaleza de las universidades estatales, señalando que se encuentran íntimamente vinculados con la mejora y calidad de la enseñanza en la institución.

“La gestión en docencia ha tenido una sustancial mejora en los últimos años con la incorporación de plataformas digitales (U-Cursos, U-Campus, App Pregrado) que facilitan el quehacer estudiantil y docente” (UCH, 2017-2026)

“Se cuenta con una política institucional de apoyo a la gestión académica, que se materializa en las coordinaciones de las distintas áreas (Extensión y Vinculación con el Medio, Asuntos Estudiantiles, Docencia, Prácticas, Investigación y Aseguramiento de la Calidad) al interior de cada Departamento, las cuales tributan al mejoramiento de los procesos de enseñanza y la calidad de los programas formativos” (UMCE, 2016-2020)

Como debilidad, resulta destacable que algunas instituciones sugieren la existencia de problemáticas relacionadas con la actualización académica de sus docentes, la excesiva

carga y otras problemáticas vinculadas a los procesos de evaluación, jerarquización y renovación. Desde esta perspectiva lo anterior impactaría en la calidad de su docencia.

“La distribución académica según la jerarquía descrita en el reglamento de carrera académica se ha mantenido inmóvil. bajo el número de académicos titulares” (UDA, 2021-2025)

“Falta de actualización de la carrera académica vinculada a desempeños académicos de alto nivel - Falta de consolidación del proceso de evaluación de los académicos” (UPLA, 2016-2025)

“Programa de renovación académica incipiente y con poco incentivo - Sistemas de evaluación y promoción académica que otorga escasa valoración a las nuevas oportunidades en el ámbito del desarrollo científico tecnológico y a la docencia de calidad - gestión del recurso académico no asociado a un sistema de incentivo - No existe evaluación de desempeño académico” (UFRO, 2013-2023)

Por otro lado, algunas universidades identifican como una debilidad importante la baja producción científica de sus académicos, la ausencia de programas de formación en investigación y la falta de vínculo de este aspecto con la docencia.

“18% de académicos con postgrado que no tienen productividad científica sostenida en el tiempo” (UFRO, 2013-2023)

“Bajo nivel de producción científica de acuerdo con el número de funcionarios/as con Phd en la estructura académica” (UNAP, 2020-2025)

“Ausencia de un programa institucional de habilitación en metodologías y gestión de la investigación para nuevos académicos contratados o académicos con interés en sumarse a la productividad científica institucional - Falta de registro y evaluación de las actividades de investigación y su relación con la docencia” (ULS, 2016-2020)

“Baja productividad académica e investigativa por JCE con grado de magíster y doctor, en relación a las universidades de la región, en especial a las pertenecientes al CRUCH” (UPLA, 2016-2025)

“La ausencia de mecanismos que promuevan la vinculación entre docencia e investigación. La dificultad para atraer académicos en ciertas especialidades - La débil coordinación con las direcciones de Docencia e Investigación para lograr una acción sinérgica” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Se requiere optimizar la retroalimentación de la docencia a través de la investigación de las necesidades del sistema escolar actual, para mejorar los procesos de práctica y educación continua – Incipiente productividad de la investigación, de acuerdo a los lineamientos institucionales” (UMCE, 2016-2020)

“Falta de registro y evaluación de las actividades de investigación y su relación con la docencia” (ULS, 2016-2020)

A continuación, a nivel de la organización del currículo, las instituciones destacan sus procesos y sistemas de renovación curricular, los planes de estudio en Sistema de Créditos Transferibles y, en especial, las unidades de gestión que desarrollan estos procesos.

“La Universidad tiene la capacidad de promover y asegurar la calidad de los procesos de enseñanza de todas las carreras, a través del seguimiento y la implementación de nuevas instancias como son la Unidad de Gestión Curricular Institucional y la Unidad de Gestión Curricular Departamental. -Adecuación curricular de los planes de estudio en Sistema de Créditos Transferibles, en fase de implementación gradual” (UMCE, 2016-2020)

“Compromiso institucional con la innovación curricular permanente - existencia de mecanismos establecidos para el proceso de diseño y aprobación de propuestas de innovación y parámetros institucionales para la determinación de carga académica del estudiante - 61% de los programas de formación con innovación curricular, con diseños curriculares orientados al logro de competencias - Estudio periódico de rendimiento y tiempo de titulación de los estudiantes” (UFRO, 2013-2023)

“Todas las carreras pedagógicas con malla curricular innovada” (UPLA, 2016-2025)

“La definición de un currículum actualizado y pertinente para el contexto local, junto a los perfiles de egreso, a través del trabajo colaborativo con actores de la región, así como también la revisión de los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)” (UAYSÉN, 2018-2022)

Continuando en el ámbito de los aspectos positivos, se destaca la implementación del modelo por competencias, el uso de tecnologías de la información y comunicación, el fortalecimiento de métodos pedagógicos y la mejor relación docente-estudiante.

“Capacidad de mejorar el proceso de enseñanza, a través del fortalecimiento de los métodos pedagógicos utilizados y la actualización de los planes de estudio” (UTA, 2017-2022)

“Reconocida por su función pedagógica - Relación profesor – estudiante, basada en el trato personalizado” (UPLA, 2016-2025)

“Disponibilidad de un modelo educativo con un claro sello de formación basado en el desarrollo de competencias TIC’s y de responsabilidad social” (ULS, 2016-2020)

“En los procesos de enseñanza se destaca el desarrollo del pensamiento crítico, competencia asumida como sello y que guía el quehacer universitario” (UMCE, 2016-2020)

[La UTALCA, plantea como foco estratégico el desarrollo de estrategia de transformación digital] *“La implementación de dispositivos y servicios tecnológicos para la automatización y la accesibilidad de la gestión institucional agilizando y mejorando la experiencia de usuarios” (UTALCA, 2020-2030)*

Con respecto a las debilidades, las instituciones expresan una serie de problemáticas transversales compartidas asociadas principalmente a la duración de las carreras, la rigidez curricular, la efectividad de los programas académicos y la falta de trabajo interdisciplinario.

“La Universidad ha experimentado un crecimiento del tiempo promedio de titulación en las carreras de pregrado, provocando retrasos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes” (UDA, 2021-2025)

“Falta trabajo multi e interdisciplinar entre las facultades” (UPLA, 2016-2025)

“Existencia de un grupo de programas académicos con baja efectividad de las medidas de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que limita la progresión de los indicadores institucionales” (ULS, 2016-2020)

“Se constata una rigidez curricular y baja interdisciplinariedad en los planes de estudio de las distintas carreras, lo que sería abordado a través de la innovación curricular y la implementación del nuevo Modelo Educativo” (UCH, 2017-2026)

Otra debilidad en una dirección similar la expresa una universidad estatal, la cual presenta la resistencia de algunas carreras al proceso de renovación curricular.

“Resistencia de algunas carreras disciplinares al proyecto de innovación curricular - Baja movilidad estudiantil y académica” (UPLA, 2016-2025)

En esta línea, se identifican dificultades en particular en lo que respecta a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, la insuficiencia de la infraestructura disponible, la falta de participación de los/as docentes en la discusión pedagógica y la necesidad de mejorar los sistemas de seguimiento y reconocer las buenas prácticas para fomentar el mejoramiento interno.

“Insuficiente trabajo de los docentes en la discusión pedagógica -Lentitud en el proceso de incorporación de TIC en todas las dimensiones de la gestión” (UPLA, 2016-2025)

“Una infraestructura provisoria distribuida en dos campus —que se prevé hasta el año 2021— afecta la disponibilidad de salas, y los espacios colaborativos y de esparcimiento, entre otros” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Se requiere aumentar la difusión de las estrategias y actividades realizadas a nivel académico en la Universidad y hacer seguimiento para potenciar buenas prácticas y experiencias” (UMCE, 2016-2020)

“Heterogénea utilización de metodologías innovadoras y de las TIC en los procesos de enseñanza de las carreras de la Universidad - Si bien se ha avanzado, se constata un desfase en la renovación de equipamiento de apoyo a la docencia y recursos tecnológicos necesarios para asegurar óptimos procesos de enseñanza” (UMCE, 2016-2020)

En lo que respecta a la configuración del perfil de egreso en los planes de desarrollo estratégicos de las universidades estatales, adquiere relevancia el vínculo que estas instituciones tienen con actores regionales, gubernamentales e internacionales.

“Buena articulación con el Ministerio de Educación, Conicyt y Gobierno Regional fuentes importantes de recursos para investigación y desarrollo de una pertinente oferta académica de postgrado en la región” (UMAG, 2017-2021)

“La Universidad presenta vínculos con instituciones públicas y privadas regionales - Un Consejo Social que permite ampliar la red de actores con los que se vincula la Universidad” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Vínculos institucionales activos y orgánicos a nivel local, regional, nacional e internacional” (UPLA, 2016-2025)

“La Universidad trabaja para el DESARROLLO del país - COMPROMISO con necesidades de las comunidades - La Universidad es VALORADA por la comunidad regional” (ULAGOS, 2030)

La estructura organizacional asociada a este fuerte vínculo con actores externos es destacada como una fortaleza particular de las universidades estatales. En este sentido son centrales los procedimientos y organismos que posibilitan la vinculación con el medio ya sea las vicerrectorías, convenios o programas que permiten mejorar articulación del sector estatal con las demandas del entorno.

“La creación de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio ha permitido hacer visible en una orgánica todos los esfuerzos que la institución realiza en coherencia con las necesidades regionales, para -y con la comunidad - Estrecha relación con el Gobierno Regional y con el sector productivo de la región, generando una mayor confianza por parte de la comunidad” (UMAG, 2017-2021)

“Los convenios institucionales que han permitido fortalecer la colaboración con el medio externo en diversas funciones de la Universidad” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Cuenta con propósitos y una política del área en constante revisión; con una estructura funcional, con coordinadores de Extensión y Vinculación por Departamento y por Facultad, con horas asignadas y un trabajo coordinado con la Dirección de Extensión y Vinculación con el Medio” (UMCE, 2016-2020)

“Instalación de capacidades de gestión y procedimientos para la coordinación y sistematización de las actividades de vinculación con el medio” (ULS, 2016-2020)

“Institucionalización de una política clara y explícita de vinculación bidireccional con el medio, fortaleciendo la capacidad de la Universidad para promover integración transfronteriza - Incremento sostenido del alcance y la profundidad de los mecanismos y acciones de vinculación de la Universidad con el medio regional” (UTA, 2017-2022)

“Instalación de capacidades de gestión y procedimientos para la coordinación y sistematización de las actividades de vinculación con el medio” (UPLA, 2016-2025)

A su vez, la vinculación con el entorno y su integración dentro de las actividades educativas es uno de los principales desafíos identificados por las universidades estatales. En este respecto se menciona una serie de retos relacionados con la falta de difusión, evaluación y medición de dichas actividades, junto con la falta de profesionales dedicados/as a su gestión, con el resultado negativo, en algunos casos, de un débil posicionamiento regional.

“Se debe desarrollar una estrategia de sus fundamentos y áreas prioritarias, así como sus conceptos - Falta de difusión seguimiento y evaluación a nivel central - Se requiere mejorar los instrumentos de registro de actividades, su sistematización y medición de impactos” (UMCE, 2016-2020)

“Los procesos de evaluación en cuanto al impacto de la actividad de vinculación con el medio son poco conocidos y su retroalimentación dirigida a los procesos de formación es incipiente” (UDA, 2021-2025)

“Producción científica desvinculada de los ejes de desarrollo regional” (UNAP, 2020-2025)

“Necesidad de socializar a nivel de Facultades y Escuelas Universitarias las normativas vigentes respecto de vinculación con el medio- - Necesidad de alinear a la totalidad de la comunidad académica, a altos estándares de exigencia respecto de vinculación con el medio” (UTA, 2017-2022)

Como resultado de lo anterior, se identifican además una serie de debilidades en particular en los medios de vínculo y seguimiento de los/as estudiantes ya titulados.

“Inexistencia de un sistema permanente de seguimiento de los titulados” (UFRO, 2013-2023)

“Retroalimentación limitada de los egresados hacia el proceso formativo. Participación insuficiente la actividad de vinculación principalmente proceso de creación y plan de desarrollo estratégico” (UDA, 2021-2025)

“Ausencia de una base de datos integrada que fortalezca el monitoreo de perfiles de egreso a partir de las contribuciones de unidades académicas y la Oficina de Seguimiento de Egresados como insumo para el mejoramiento de programas - Los procesos de retroalimentación con egresados y empleadores carecen de regularidad en su aplicación en las distintas unidades académicas y escuelas desaprovechando el conjunto de actividades complementaria de la Oficina de Seguimiento de Egresados en el nivel institucional” (ULS, 2016-2020)

En particular, una universidad estatal declarada como debilidad institucional la falta de adecuación de los perfiles de egreso a las demandas reales de su entorno.

“Perfiles que no incorporan adecuadamente las demandas del entorno” (UFRO, 2013-2023)

Diagnóstico Externo: oportunidades y amenazas

Por otro lado, en lo que respecta al diagnóstico externo, se puede observar que las instituciones identifican oportunidades y amenazas en 6 áreas en particular: 1) las características específicas de sus estudiantes, 2) el vínculo con el entorno, 3) las políticas públicas y/o leyes de educación superior, 4) la existencia de un régimen de competencia, 5) el centralismo y 6) las tecnologías de la información y la comunicación.

En el primer ámbito de estudiantes se observa que las universidades identifican como una oportunidad la existencia de nuevos mecanismos de acceso y apoyo económico y, en general, la mayor apertura estatal a la inclusión social en tanto permite crear espacio para el crecimiento de la matrícula y la diversificación del estudiantado, así como para cumplir con los fines de equidad propios del sector.

“Se vislumbra un cambio respecto a la preocupación del Estado en mejorar la equidad y compromiso con la educación superior” (UPLA, 2016-2025)

“Se cuenta con un aumento en las becas gubernamentales para estudiantes de carreras técnicas y planes especiales, lo cual ha aumentado el interés de estudiantes de diversos establecimientos educacionales en seguir estudios en la Universidad” (UMAG, 2017-2021)

Sin embargo, en este mismo ámbito se identifica como una posible amenaza a enfrentar las deficiencias de la formación secundaria de este nuevo tipo de estudiantes, las cuales generan una serie de falencias en el perfil de ingreso que dificultan el aprendizaje y que, además, exigen potencialmente a la institución crear nuevos mecanismos para el acompañamiento y apoyo de los/as estudiantes.

“Hay diversos indicadores que evidencian el bajo logro académico a nivel escolar en la región” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Sistema escolar centrado en aprendizajes estáticos en desmedro del desarrollo de habilidades intelectuales” (UPLA, 2016-2025)

“Competencias y habilidades de entrada deficientes en los estudiantes de 4° Medio para enfrentar exitosamente el mundo de la Educación Superior” (ULS, 2016-2020)

Vinculado con el tema de los estudiantes, en el diagnóstico externo se advierte como una amenaza la baja de matrícula que puede perjudicar la sostenibilidad financiera de la institución.

“Disminución de las postulaciones efectivas a carreras regulares de pregrado en los últimos cinco años” (ULS, 2016-2020)

“Disminución de la participación de las universidades estatales y públicas en el porcentaje de alumnos matriculados en la educación superior” (UPLA, 2016-2025)

“Las Universidades Estatales presentan una tendencia a la contracción de su postulación y matrícula, especialmente en regiones. Aunque durante 2015 esta tendencia tendió a revertirse en algunas instituciones (incluida la propia UV), el efecto general está lejos de recuperarse, lo que representa un hecho preocupante” (UV, 2015-2020)

A continuación, en el ámbito de “vínculo con el entorno”, gran parte de las universidades estatales caracterizan como una oportunidad las demandas y necesidades de sus respectivas regiones, el incremento de alianzas estratégicas como exigencia y la existencia de fondos externos para potenciar estos vínculos.

“Implementación de políticas regionales y nacionales de Desarrollo Social y cultural que demandan servicios de la Universidad - alto potencial de la región para desarrollar la investigación en las áreas de la biodiversidad, acuicultura, la minería, la astronomía, la biomedicina, la radiación solar y los recursos hídricos” (UDA, 2021-2025)

“El hecho que la ciudad de Valparaíso sea un polo de desarrollo de las industrias culturales genera un escenario propicio para el desarrollo de las Artes, las Ciencias Sociales y las Humanidades” (UV, 2015-2020)

“Las crecientes demandas de la sociedad para elevar la relevancia y pertinencia de sus resultados, especialmente en la generación de conocimiento socialmente apropiable como salud y educación - Nuevas orientaciones de fondos competitivos hacia acciones que vinculen de manera estrecha el quehacer científico-tecnológico e innovación con las preocupaciones sociales y productivas - Metas nacionales de fortalecer los resultados de I+D+i de Chile dado la integración del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) - Valoración de parte sector económico productivo e incentivos estatales para el desarrollo de acciones que generen y transfieren conocimiento asociados a investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento” (ULS, 2016-2020)

“Nuevas demandas en el ámbito de la formación continua desde el sector empresarial y laboral - alianzas de trabajo colaborativo con instituciones públicas y privadas de la Región” (UFRO, 2013-2023)

“Mayor disponibilidad de fuentes de financiamiento nacional e internacional para proyectos de investigación, desarrollo y vinculación con el medio” (UPLA, 2016-2025)

“Las expectativas positivas hacia la Universidad por el aporte que puede entregar a la solución de problemas regionales” (UAYSÉN, 2018-2022)

En tercer lugar, con respecto al ámbito de políticas públicas, las universidades plantean una serie de oportunidades y amenazas vinculadas a la nueva institucionalidad en la educación superior, particularmente refiriendo al sistema de acreditación, la gratuidad y la Ley sobre Educación Superior N°21.091 junto con la Ley sobre Universidades Estatales N°21.094. En esta dirección, se presta particular atención a ámbitos como el financiamiento específico a las instituciones estatales y su creciente valoración pública como aspectos que favorecen los procesos institucionales de implementación de los modelos educativos en las universidades.

“La Ley 21.094 de Universidades Estatales es coherente con nuestra Misión y facilita el acceso a financiamiento estatal” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Nueva Institucionalidad de la educación superior - Nuevo trato a las universidades estatales - La gratuidad y el cierre de ciclo de políticas neutrales- Reforma educacional, Ley de Inclusión y nueva Ley de Carrera Docente, que revaloriza e incentiva la demanda por carreras del área de la educación y especialidades afines - Nuevas leyes sobre aseguramiento de la calidad, en sintonía con la gestión interna de la calidad de la UMCE, que ratifican los procesos de mejoramiento continuo e integral de la calidad formativa” (UMCE, 2016-2020)

“La implementación de la Reforma Educacional en todos los niveles educativos y del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad para la Educación Superior (MECESUP)” (UFRO, 2013-2023)

“La política pública avanzará progresivamente hacia un régimen general de gratuidad en Educación Superior, lo que permitirá a nuestra Universidad cumplir su Misión pública, sin las limitaciones que el autofinanciamiento representa - Las reformas anunciadas considerarían a las Universidades estatales como actores importantes para el desarrollo del país” (UV, 2015-2020)

Igualmente, en el ámbito de las políticas públicas, se señala como una potencial amenaza otros efectos de la nueva institucionalidad, como la estandarización, la incertidumbre financiera y la regularización de aranceles, cuestiones que obstaculizan el desarrollo de procesos como la docencia dentro del sector estatal.

“La incertidumbre de financiamiento originada por la aplicación de Ley de Educación Superior” (UAYSÉN, 2018-2022)

“Modificaciones en la normativa e institucionalidad para el aseguramiento de calidad tanto institucional y de carreras de Educación Superior - Restricción de crecimiento para las instituciones estatales, asociado a la gratuidad y nuevo marco de acreditación - Incertidumbre frente a condiciones de financiamiento de la Educación Superior Estatal en el proceso de transición y/o eventual implementación de la Reforma de Educación Superior -La regulación de aranceles basada exclusivamente en costos de docencia, y su impacto en condiciones de financiamiento y calidad de las instituciones de Educación Superior” (ULS, 2016-2020)

“Las regulaciones y estandarizaciones, útiles para la comparabilidad, transparencia y objetivación de procesos asociados a la docencia, traen aparejada la amenaza de rigidizar y uniformar la formación universitaria, desnaturalizándola, conduciéndola a una carrera por la aprobación mecánica sucesiva de cursos y haciendo primar la suficiencia técnica por sobre la reflexión intelectual libre” (UCH, 2017-2026)

Con respecto al cuarto ámbito de régimen de competencia, una amenaza que identifican varias instituciones estatales tiene que ver con el surgimiento y crecimiento de las universidades privadas y de otros organismos de formación, como los institutos profesionales y centros de formación técnica. La competencia se presenta aquí como una amenaza para el desarrollo institucional, poniendo énfasis en las dificultades financieras que esto implica para la docencia, además de problemas relacionados con la captación de estudiantes y la atracción de académicos/as.

“La alta concentración de instituciones de educación superior en la Región de Valparaíso supone una fuerte competencia, tanto en lo relativo a la captación de estudiantes de pregrado como en el acceso a fuentes de financiamiento externo para nuevas iniciativas” (UV, 2015-2020)

“Presencia de un gran número de universidades privadas - Mayor adaptación y flexibilidad de otras instituciones para estar en permanente cambio - Competencia entre instituciones de educación superior que no tienen los mismos recursos ni se rigen por las mismas normas y competencia con universidades privadas con un fuerte marketing” (UPLA, 2016-2025)

“En el contexto nacional se debe atender a los efectos que ha tenido y seguirá teniendo la incorporación de instituciones privadas en el sistema universitario y la actitud de prescindencia que hasta ahora ha mostrado el Estado respecto del desarrollo de sus universidades – El financiamiento estatal a las universidades sigue en el marco de la lógica de competencia entre privados, manteniendo un ambiente extremadamente complejo para el desarrollo de la Misión de las universidades estatales, forzándolas a adaptarse a lógicas mercantiles y empresariales que merman su Misión educacional y pública dependiente de los hogares. Esto ha configurado un sistema educativo fundamentalmente privado, fuertemente desregulado y con normas inequitativas entre las universidades públicas y privadas” (UCH, 2017-2026)

El quinto ámbito referido al centralismo es presentado en especial por las universidades estatales regionales, las cuales plantean como amenaza la excesiva centralización del país y sus efectos negativos en las condiciones requeridas para que dichas instituciones puedan asegurar la calidad de la formación universitaria.

“Dificultad para atraer y retener capital humano avanzado para la renovación de la planta académica a valores de mercado” (UTA, 2017-2022)

“Fuerte fuga de capital humano avanzado hacia regiones del país más productivas, científicamente más desarrolladas y con mayor oferta de continuidad de estudios - Crecimiento sostenido de la matrícula de carreras de menor duración en institutos profesionales y carreras técnicas en la región y el país - Fuerte incremento de la oferta de programas de pregrado y postgrado a nivel nacional y regional que intensifica la competencia por atracción y retención de estudiantes” (ULS, 2016-2020)

Finalmente, en el último ámbito de tecnologías de la información y la comunicación, las universidades indican que el desarrollo de estas herramientas y el aumento de su demanda representan una oportunidad para reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Virtualización de la enseñanza en el sistema de educación superior” (UDA, 2021-2025)

“Avance de TIC y mercado para la educación virtual y sus usos en otros ámbitos (UPLA, 2016-2025)

“Por otro lado, el nuevo rol de las tecnologías de la información y la tendencia general a la conectividad creciente a escala global, implican serios retos para las actividades de docencia e investigación científica, tecnológica y humanística” (UCH, 2017-2026)

“Crecimiento y dinamización del uso de Tecnologías de Información para la gestión y administración y en lo particular, para los procesos de innovación en enseñanza – aprendizaje

en educación, que permitirían incorporar nuevas plataformas informáticas, herramientas, metodologías y modalidades” (UMCE, 2016-2020)

“El desarrollo, gestión y mejoramiento de la plataforma virtual de aprendizaje para fortalecer la enseñanza híbrida e innovar en una oferta de programas académicos de pregrado de posgrado y educación permanente en modalidad 100% virtual complementaria a las tradicionales” (UTALCA, 2020-2030)

Desafíos educativos

A partir del diagnóstico interno y externo realizado por las universidades en sus documentos institucionales estratégicos es posible identificar un conjunto de desafíos transversales al modelo educativo en los siguientes tópicos: primero, perfil de ingreso; segundo, posicionamiento regional y vinculación con el entorno; tercero, articulación entre docencia e investigación y cuarto, la nueva institucionalidad de la Educación Superior. A su vez, es posible identificar un grupo de dos desafíos emergentes que, si bien aparecen solo en algunas de las instituciones del sistema estatal, pueden ser pertinentes para todo el sistema: interdisciplinariedad e internacionalización.

Con respecto al perfil de ingreso, los análisis anteriormente desarrollados muestran un foco notable en temáticas de equidad en las universidades estatales. En efecto, el foco de estas instituciones está en la procedencia socioeconómica, de género, ética, entre otras, de los/as estudiantes, y los aspectos formativos que se vinculan a ella, por sobre otros elementos constitutivos del perfil de ingreso. Coherente con lo anterior, se presenta simultáneamente como fortaleza y oportunidad el ingreso de estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad social junto con el diseño de sistemas internos y externos que sean capaces de promover y sostener la equidad. A la vez, se advierte transversalmente en los documentos institucionales revisados que este ingreso masivo implica una responsabilidad importante en cuanto exige generar mecanismos de adaptabilidad a este perfil de ingreso, como sistemas de acompañamiento académico y psicosocial, becas y otros beneficios.

Se presenta entonces un desafío conjunto a los modelos educativos de las universidades estatales que permita, por una parte, rescatar los aspectos positivos que conlleva este nuevo perfil, como la diversificación del aula, la deselitización del sistema, la incorporación de nuevas perspectivas y competencias, la expansión de la incidencia institucional hacia otras localidades y, sobre todo, la concreción de la Misión y/o valores institucionales de equidad e inclusión social. Por otra parte, y en una dirección similar, se presenta el desafío de generar mecanismos institucionales de nivelación, acompañamiento y seguimiento académico, y acciones pedagógicas que integren los procesos formativos en los cuales participan los/as estudiantes. A partir de este análisis parece fundamental la generación de mecanismos que permitan conocer mejor el perfil de ingreso real (competencias de entrada), clarificar las brechas con el perfil de ingreso ideal y así establecer con claridad los mecanismos de apoyo que se deben aquí planificar.

Luego, en lo que respecta al posicionamiento regional, es posible observar a partir del análisis de los documentos que los vínculos con las regiones son una fortaleza importante para las instituciones estatales de manera transversal y que las demandas y necesidades regionales son consideradas internamente como una oportunidad para el posicionamiento territorial y mejorar el vínculo con el medio.

En este punto, aparece como desafío para los modelos educativos cómo se incorporan estos vínculos regionales con los espacios formativos, ya que están generados mayoritariamente desde procesos de investigación, vinculación con el medio y/o a nivel de gobierno central. En este respecto, cabe destacar que la realidad regional no solo es vista como un lugar de atención académico, sino como potencial actor formativo.

En general, las instituciones identifican una serie de fortalezas y debilidades vinculadas con el desarrollo de la investigación en sus universidades, todas ellas hacia el fin mejorar los indicadores en publicaciones, aumentar los/as académicos/as con grado de doctor y desarrollar la infraestructura acorde. Ahora bien, con respecto a los desafíos particulares para los modelos educativos, se presenta la necesidad de incorporar este espacio de desarrollo institucional dentro de la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando mecanismos, actividades y utilizando didácticas que permitan que la investigación tenga un rol formativo y no opere como una actividad independiente de la docencia. Para ello es preciso generar mecanismos de articulación entre las unidades académicas, los sistemas de gestión y formación docente, los departamentos académicos, las vicerrectorías y los programas de investigación.

En cuarto lugar, en los diagnósticos las instituciones hacen referencia a la nueva institucionalidad de la Educación Superior tanto como una oportunidad como una amenaza, mencionando especialmente al sistema de aseguramiento de la calidad, la gratuidad, la Ley sobre Educación Superior N°21.091 y la Ley sobre Universidades Estatales N°21.094. Con respecto a los modelos educativos se presentan distintos desafíos en particular: la generación de indicadores y estándares que permita realizar seguimientos y mediciones de impacto sobre la aplicación del modelo, de tal forma de tributar a las exigencias de la acreditación; la integración de las unidades y actividades que permitan implementar el modelo educativo dentro de distintos compromisos de desempeño que las instituciones comprometen con el Ministerio de Educación a través de los mecanismos de financiamiento; y, por último, avanzar en la comprensión cabal de cómo la gratuidad afecta el perfil de ingreso, en términos de competencias y necesidades, de modo tal de implementar el modelo educativo a partir de un perfil de ingreso real.

En último lugar, si bien ni la interdisciplinariedad ni la internacionalización son elementos que sean observados transversalmente por las universidades estatales dentro de sus diagnósticos, es un desafío evidente a la incorporación de los modelos educativos dentro de los planes de desarrollo estratégico de las instituciones. En lo que respecta a la interdisciplina, su importancia aumenta notablemente en el marco de las tendencias que invitan a superar lo monodisciplinar y la fragmentación del conocimiento y se encuentran, además, cada vez más vinculadas a las exigencias de los principales mecanismos de financiamiento de la investigación. Esto implica un desafío importante para la implementación del modelo educativo, especialmente en instituciones de alta complejidad, que introduce el reto de superar las parcelas disciplinares, de carreras y departamentos para crear nodos formativos interdisciplinarios e interprofesionales.

Por otra parte, hoy no es posible hablar de universidad sin ampliar el concepto de universalidad. Debido a lo anterior, y como queda registrado en algunos de los documentos institucionales revisados, especialmente aquellos de universidades de mayor complejidad,

las instituciones de educación superior deben tener alcance a nivel supranacional, implicando ser organizaciones abiertas al mundo contemporáneo, no solo en labores investigativas, sino en la búsqueda permanente de cooperación mutua, tanto a nivel nacional, como internacional. Para el Modelo Educativo esto implica una serie de desafíos: facilitar los intercambios con universidades extranjeras de docentes y estudiantes, incorporar la formación de idiomas extranjeros a nivel curricular, propiciar los estudios comparados dentro del pregrado y vincularlos con los procesos formativos, y reconocer e incluir el aporte de los/as estudiantes migrantes al modelo, entre otros.

Análisis de modelos educativos de las universidades estatales

En esta sección se presentan los resultados de la realización de una lectura analítica de los documentos de Modelo Educativos o Proyecto Educativo vigente de Universidades Estatales.

Principios y valores

Con respecto a los principios y valores, algunas instituciones presentan los mismos declarados dentro de sus documentos de Planificación Estratégica, donde se rescatan los ya presentados como mayoritarios en las nubes de palabras como equidad, inclusión, pluralidad, diversidad, respeto y democracia. En otros casos, las instituciones presentan principios y valores vinculados a los procesos formativos como la calidad y/o excelencia en la enseñanza - aprendizaje, el compromiso público y/o responsabilidad social, la formación integral o en valores, el/la estudiante como foco central del modelo, la pertinencia de los aprendizajes y, por último, la flexibilidad y adaptabilidad.

En general, estos valores son compartidos por la mayoría de las instituciones. Por ejemplo, la UMAG plantea principios en 2 áreas: 1) desde la Política de docencia: calidad, flexibilidad y pertinencia y 2) desde el Enfoque formativo: educación en valores, con el foco en la formación integral del estudiante, reconociendo valores institucionales que permean el proceso formativo como Justicia, Libertad, Bien Común y Sustentabilidad. Otro ejemplo es la UBB que presenta 4 propósitos de la institución vinculados a los valores institucionales como; responsabilidad y compromiso social, pluralismo y convicción democrática, excelencia (asociada a la actitud de rigurosidad), libertad de conocimiento y búsqueda de la verdad.

Por otra parte, algunas instituciones presentan elementos conceptuales para referirse a su concepción de persona y sociedad y, con ello, su concepción de enseñanza desde una perspectiva valórica. Por ejemplo, la UPLA afirma que su modelo se basa en una concepción de la persona *“cuyas características son: su capacidad de razonar, de tener conciencia de su singularidad, de su capacidad para autodeterminarse, de su sociabilidad, su libertad y su trascendencia”* (UPLA, Modelo Educativo, 2012)

A nivel más específico y distintivo, algunas instituciones incorporan otros valores, como la UMCE, principio de proyectividad y plasticidad; la UPLA, coherencia; la UV, interdisciplinariedad; la UNAP y la UTA, la interculturalidad; la UTALCA, el diálogo con el entorno cultural y económico; la UCH, igualdad de género y no discriminación; la USACH, eficiencia y relación con el entorno; la UAYSEN, sustentabilidad y vocación regional y la

ULAGOS, carácter autónomo y regional. Esto deja entrever que, así como ocurre en las planificaciones estratégicas, en los modelos educativos se expresan también valores que se identifican con las particularidades institucionales en un marco común de preocupación por lo público.

Perfil de ingreso

La gran mayoría de los documentos de modelos educativos de las universidades estatales no hace alusión específica a características de los perfiles de ingreso. Sin embargo, algunas instituciones hacen referencia a los perfiles de ingreso en tanto etapa fundamental dentro de los procesos de renovación curricular. A modo de ejemplo, la USACH hace referencia a esta dimensión como parte del “Ciclo de aseguramiento de la calidad”. La UTALCA, la cual explicita la necesidad de conocer las competencias de entrada de los/as estudiantes:

“La Universidad de Talca debe disponer del conocimiento actualizado relativo a las competencias de ingreso de sus estudiantes, como también del conocimiento que identifica a los profesionales exitosos (conocimiento experto) en el medio nacional e internacional; aspectos estos que hacen posible rediseñar permanentemente las estrategias educativas y formativas de la universidad” (UTALCA - Modelo Educativo s/f)

Por su parte, otras instituciones presentan las características y actitudes de sus estudiantes en términos generales, sin hacer necesariamente alusión al perfil de ingreso como dimensión. Este es el caso de la ULAGOS y la ULS:

“Se caracterizan por ser una generación receptora de un mundo cada vez más automatizado donde la inmediatez y el vertiginoso desarrollo tecnológico marcan las tendencias y las nuevas formas de vincularse social y profesionalmente. En tal sentido, se fomenta un modelo de enseñanza aprendizaje que se hace cargo de este perfil y que lo proyecta hacia un aprendizaje donde el mismo estudiante debe asumir un rol activo y comprometido con su propio aprendizaje” (ULAGOS- Modelo Educativo Institucional. Actualización 2020)

“Siendo diversos, los estudiantes comparten una alta motivación de logro. Al mismo tiempo, perciben a la Universidad como una oportunidad real de formación personal y profesional de calidad” (ULS- Modelo Educativo, 2011)

Es posible encontrar también instituciones que enfatizan en los aspectos de inclusión y equidad como elementos constitutivos de sus perfiles de ingreso, como la UCH y la UV:

“La diversidad, como condición de inclusión, no solo abarca los aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a la pertenencia étnica y cultural, la situación de discapacidad, las identidades de género y diversidades sexuales, entre otras” (UCH - Modelo Educativo, 2021)

“La heterogeneidad de nuestros estudiantes y sus niveles de preparación para enfrentar la educación superior, nos exige una mirada más individual que de conjunto” (UV-Proyecto Educativo, 2012)

En línea con lo anterior, 2 instituciones se refieren a las falencias de aprendizaje dentro de sus perfiles de ingreso, vinculadas a la formación deficiente de la educación media, y la necesidad de desarrollar mecanismos para atenuar la importancia de esas desigualdades.

“Los egresados de la educación media en Chile revelan una gran disparidad en sus logros de aprendizaje en las diversas dimensiones de éstos, una circunstancia que constituye una información relevante a tener en cuenta en los currículos de la educación superior, especialmente en el punto de inicio del proceso” (UTEM - Modelo Educativo. Lineamientos Educativos y Enfoque Curricular, 2011)

“un 73% de éstos se ubican en los tres primeros quintiles, lo que se traduce en políticas universitarias dirigidas a lograr mayor equidad y calidad en el proceso de formación,

haciéndose cargo de las deficiencias de conocimientos y habilidades que los estudiantes traen de la educación media” (UBB- Modelo Educativo, 2018)

Cuerpo académico

Prácticamente todos los modelos educativos hacen alusión a esta dimensión. En este sentido, las instituciones establecen definiciones, características, atributos y deberes sobre su cuerpo académico explicitando su rol en el proceso formativo. En general, la mayoría de las universidades definen al/la docente en un rol de mediador y/o conductor entre el conocimiento, el aprendizaje y el/la estudiante, en el cual no sólo transmite conocimiento, sino que facilita y estimula la propia construcción de los aprendizajes por parte de los/las estudiantes, así como lo define la UBB “es la de un maestro que reconoce en el estudiante a un sujeto activo, que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar” y, como afirma la UTEM, “del punto de vista pedagógico, el docente guía y orienta, centrando su tarea en enseñar a aprender en pro de la autonomía progresiva del estudiante”.

Entre los atributos que se destacan como necesarios para los/las docentes se encuentran: reflexividad (UDA, UNAP, ULS y UCH); consciencia de su proceso de transmisión (UDA, UOH); capacidad analítica (UDA); orientación a la excelencia y/o autoexigencia académica (UV y USACH); posesión de sentido ético (ULS y UTALCA) y responsabilidad social (ULS).

Cabe notar que, en los documentos de modelos educativos, más que presentarse los atributos necesarios, se enfatiza en los deberes que los/las docentes. Estos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Dominio y preparación disciplinar (UTA, UNAP, ULS y UCH)
- Conocimiento, claridad y conciencia sobre el modelo educativo, el perfil de egreso, las competencias a desarrollar, y/o el currículum de su carrera (UTEM, ULS, UTALCA, UCH y ULAGOS)
- Promoción de aprendizajes pertinentes, situados, contextualizados y vinculados con la realidad nacional (UDA, UA, UMAG, UTALCA, UPLA, UV, UNAP, UCH y ULAGOS)
- Promoción de una formación integral con capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes (UFRO, UBB y UV)
- Promoción de la autonomía y el compromiso con el aprendizaje (UDA, UTALCA, UOH, UA, UTEM, UPLA y UV)
- Perfeccionamiento constante, mejoramiento continuo, y actualización disciplinar y docente (UOH, UA, UNAP, UTALCA, UCH, USACH, UAYSEN y UTA)
- Conocimiento de las condiciones de contexto y/o aprendizajes previos de las y los estudiantes para responder y adaptar los procesos formativos (UA, ULS, UCH, y ULAGOS)
- Integrar los resultados de las investigaciones al proceso formativo (UCH, USACH, UAYSEN y UNAP)

- Conocer, diseñar, e implementar estrategias y metodologías participativas, diversas e innovadoras que permitan la enseñanza con resultados efectivos (UTALCA, ULAGOS, UA, UAYSEN, UPLA, UV, ULS y UNAP)
- Evaluar aprendizajes en forma pertinente, responsable con retroalimentación oportuna y continua, hacia el logro de aprendizajes y/o competencias. (UA, UPLA, UV, UNAP, ULS, UDA, UTALCA, UCH y ULAGOS)
- Reflexión y conocimiento sobre la propia práctica (UTA, UA, UNAP, UCH y UAYSEN)
- Utilización de tecnologías como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. (UTALCA y UAYSEN)
- Reconocimiento y valoración de la diversidad para mejorar los aprendizajes (UCH)
- Colaboración, diálogo e intercambio de experiencias generando comunidades y redes de aprendizaje docentes (UCH y UAYSEN)
- Favorecer un ambiente adecuado para favorecer los aprendizajes: colaborativo, de confianza y libre de discriminación (UCH y ULAGOS)

A nivel distintivo, se observan algunas particularidades institucionales. Por ejemplo, la UAYSEN es la única que establece dentro de su modelo educativo que los/as académicos deben realizar las tres funciones universitarias: docencia, investigación y vinculación con el medio. Por otra parte, la UTA expresa que los/as docentes son un agente clave para lograr una sociedad más justa, humanista y democrática y la UNAP enfatiza en las habilidades relacionales o vinculares que deben tener sus docentes. Finalmente, la UMCE es la única institución que no presenta características, atributos y/o deberes explícitos sobre sus docentes.

Lineamientos curriculares y didáctica

Con respecto a los lineamientos curriculares, se presentan varias similitudes entre las universidades estatales, que son coincidentes con sus principios, valores, y atributos del cuerpo docente. Entre los aspectos más coincidentes se encuentran que la mayoría de las instituciones declara poseer un modelo educativo centrado en el/la estudiante. Lo anterior se vincula con el concepto, ya señalado, del/la docente como mediador de un proceso en el cual el/la estudiante adquiere un rol creciente de protagonismo en su aprendizaje, de modo tal que su autonomía y autogestión debe ir progresando en la medida que avanza el proceso curricular. Poner al/la estudiante al centro implica, como se declara en estos documentos, integrar su contexto sociocultural en el aula: de allí que las instituciones también coinciden en promover aprendizajes situados con metodologías activas, en las cuales los aprendizajes se articulen con la realidad de los/las estudiantes.

Otro lineamiento compartido por la mayoría de las universidades es la promoción de una formación integral. Esto implica desarrollar procesos pedagógicos que no solo estén orientados hacia la formación disciplinar y profesional, sino que también se ofrezcan experiencias que permitan formar en los principios y valores institucionales en el marco de una formación de tipo general. En algunas instituciones se suma a este concepto de la

incorporación de saberes de otras disciplinas y/o la de actividades recreativas y deportivas. Para la promoción de una formación integral, las instituciones distinguen sus áreas de formación. Por ejemplo, la ULAGOS especifica 2 áreas dentro de su modelo: la de formación profesional y la de formación integral; la UV establece 3 dimensiones formativas: Fundamental, Profesional, y Sociocultural; la UTALCA distingue la Formación Fundamental, la Básica; y la Disciplinar; la ULS presenta 3 tipos de líneas curriculares: de formación general; de especialidad del programa de formación; y de prácticas profesionales-vinculantes; y la USACH distingue 3 tipos de formación: obligatoria, electiva, e integral.

Otro elemento presente en forma mayoritaria dentro de los lineamientos curriculares de las universidades estatales es la opción institucional por un modelo de formación por competencias. Esta opción se presenta en distintos niveles, algunas universidades utilizan el concepto solo desde una perspectiva general de orientación para la docencia, en tanto otras universidades son claras en la distinción de competencias que debe abarcar el currículum, especialmente especificando aquellas básicas y/o genéricas que forman parte del perfil de egreso. Este tipo de competencias se vinculan con los elementos señalados anteriormente, en tanto presentan lineamientos para la formación integral y se vinculan con el protagonismo del/la estudiante, incentivando su autonomía y autogestión del aprendizaje.

USACH, UNAP, UMAG, UTALCA, UCH, UOH y UDA son ejemplo de instituciones que describen las competencias básicas y/o genéricas que se deben promover dentro del currículum. A modo de ejemplo, la UMAG describe como competencias genéricas la promoción del emprendimiento, la comunicación, la solución de problemas, el dominio de un segundo idioma, el desarrollo sustentable, y el trabajo en equipo. Por su parte, la UDA considera como competencias genéricas el compromiso con la calidad, el compromiso ético, la capacidad para liderar y tomar decisiones, los conocimientos sobre el área de estudio de la profesión, la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica y la capacidad de comunicación en un segundo idioma. Otro ejemplo de aplicación del modelo de competencias lo ofrece la UBB, la cual señala que éstas se aplican en tres ámbitos distintos de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes.

La opción por un modelo educativo centrado en el/la estudiante, de formación integral y que promueve la formación de competencias, se puede apreciar en el siguiente fragmento del Modelo Educativo de la ULAGOS, el cual es representativo en este respecto de la mayoría de los modelos educativos de las universidades estatales:

“Nuestro propósito es la formación de personas integrales y competentes para afrontar los retos y desafíos del desarrollo personal, la vida en sociedad, el respeto al medioambiente, la creación cultural artística y la actuación profesional” (ULAGOS- Modelo Educativo Institucional Actualización 2020.)

Siguiendo con los elementos coincidentes y mayoritarios, prácticamente todas las instituciones presentan en sus modelos educativos ciclos formativos, que se describen como niveles más o menos entrelazados que configuran un proceso en el cual el/la estudiante va cumpliendo etapas en adquisición de aprendizajes y competencias. Por ejemplo, la UAYSEN describe 3 ciclos formativos: inicial, licenciatura, y profesional; la UV distingue 2 ciclos; básico y de profundización; la UTEM posee 3 ciclos de formación:

científico-tecnológico, de especialización profesional, y de titulación; la UDA expresa que busca desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes básicas y genéricas, en 4 áreas: Especialidad, Práctica, Optativa, y Electiva; y la UMCE distingue 4 ámbitos dentro del currículum: formación en investigación y experimentación, formación disciplinaria, formación para el desarrollo integral, y formación en innovación.

Otros aspectos coincidentes en los modelos educativos de las universidades estatales es la adscripción al Sistema de Créditos Transferibles. En estos términos se enfatiza en la necesidad de adaptar los currículums de las carreras para así promover y facilitar la movilidad estudiantil.

A nivel de didáctica, en general, los modelos educativos no describen técnicas pedagógicas, ni señalan cuáles se deberían promover en los procesos de enseñanza. Más bien se presentan aspectos generales que se debiesen considerar, lo cual es muy coincidente con los atributos y deberes que se le exigen al cuerpo docente. Algunos de estos aspectos son: propiciar metodologías activas (ULAGOS); desarrollar vínculos con los procesos de investigación (ULAGOS y UCH); realizar actividades en vínculo con las necesidades regionales y/ nacionales (ULAGOS, UAYSEN, UCH, UMCE y UNAP); realizar actividades para la promoción del emprendimiento y la innovación (UTALCA y UA); promover la reflexión y renovación continua de las prácticas pedagógicas (ULAGOS, UAYSEN, USACH y UTALCA); promover la salud integral (UTA); y realizar vínculos tempranos con la investigación (UCH).

Perfil de egreso

Prácticamente todas las instituciones hacen referencia al perfil de egreso dentro de sus modelos educativos. Sin embargo, no todas presentan sus características, atributos y/o competencias. En general, los modelos educativos establecen la definición del perfil de egreso como una parte fundamental del proceso de creación y/o renovación curricular. En algunos modelos además se explicita cómo y quiénes deben participar en la definición de este perfil.

En particular, aquellas universidades que ahondan en las características de su perfil de egreso describen a sus egresados a través de un relato, o bien listando los atributos y/o competencias que debieran ser parte de sus profesionales. Por ejemplo, a nivel de relato, la UTA subraya la colaboración, comunicación y diálogo; la UA, el aporte regional y nacional; y la UBB, el compromiso con el aprendizaje, la responsabilidad social, el respeto a la diversidad, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la innovación y la excelencia.

Algunas de las instituciones que listan atributos del perfil de egreso lo realizan desde el modelo de competencias. En esta línea enfatizan en aquellas competencias que debieran caracterizar a sus egresados, tal como se señaló en el apartado de lineamientos curriculares y metodologías de enseñanza. Por ejemplo, la UMAG señala dentro de las competencias ético- social: compromiso ético, habilidades interpersonales, responsabilidad social y compromiso ciudadano.

Los perfiles de egreso de las universidades estatales son bastante coincidentes con los valores institucionales. En efecto, el pluralismo, la equidad, la inclusión, la diversidad, la

solidaridad, la excelencia y el compromiso son principios que se ven reflejados en las competencias y/o atributos que se esperan de los/as estudiantes que egresan de las universidades estatales. Si bien existen particularidades institucionales, se refleja un *ethos* común en cuanto al/la egresado/a de una universidad estatal, en el cual el atributo más característico es aquel del compromiso con el bienestar social.

Análisis de reglamentos vinculados con planes educativos

La revisión de los reglamentos de pregrado vinculados con los planes educativos de las universidades estatales permitió abordar 3 dimensiones de análisis que dan cuenta de elementos centrales para la operacionalización del modelo: Aspectos generales de pregrado, Antecedentes curriculares y Perfil del estudiante.

Dimensión Aspectos generales pregrado

Con respecto a la primera dimensión se identificaron las categorías de *Definiciones, Disposiciones generales y particulares, Autoridades, Direcciones y unidades involucradas y Temas disciplinares*. De manera general, todos los reglamentos se centran en sus disposiciones en la definición de contenidos que sostienen conceptos relevantes para la creación de reglamentos particulares de los planes de estudios, entre los que se encuentran definiciones de: asignatura, tipos de alumnos, revalidación, homologación, carrera o programa, sistema curricular, asignatura, sistema de crédito transferible, régimen de estudio, periodo académico o lectivo, año lectivo y plan de estudios. Una característica particular del análisis es que se evidencia solo 1 universidad (UOH) que no entrega definiciones generales de conceptos en sus reglamentos, sino que presenta definiciones de las responsabilidades y funciones de los cargos involucrados en el área de pregrado, además de sumar su compromiso de la docencia con respecto al cuerpo académico:

“Los académicos adscritos al instituto De la universidad deberán destinar un 30% de su jornada a la docencia De pregrado en las carreras de la institución, Obligación que sera cautela y designada por la dirección de pregrado” (UOH - Reglamento de Estudios de Pregrado, 2018)

De los reglamentos analizados, solo 1 universidad (UTEM) da énfasis al acto del derecho de matrícula:

“La matrícula establece un acuerdo de deberes y derechos entre la institución de educación superior y el estudiante. Se plantea que la matrícula se formaliza con el pago de sus derechos básicos” (UTEM - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado)

Siguiendo la misma dimensión de análisis, en lo que respecta a las dimensiones generales, se identifica que 6 universidades (UTA, UNAP, UV, UCH, UTALCA y UFRO) hacen explícito que todo lo que no esté cubierto por el correspondiente reglamento, será materia de definición de la Vicerrectoría Académica.

“Aquello no resuelto en este reglamento, deberá resolverlo la Vicerrectoría Académica, con apoyo de dirección de docencia y área de secretaría de estudios” (UTA - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado, 2002)

“Es la Vicerrectoría académica quien debe resolver lo no resuelto en este reglamento” (UNAP - Reglamento régimen general de Estudios, 2010)

“Todo aquello que no esté cubierto en este reglamento se levantará desde la Vicerrectoría Académica hacia el rector para poder evaluarlo” (UV - Reglamento general de estudios de Pregrado, 2001)

A ello se suma que 8 universidades (UNAP, UCH, USACH, UOH, UBB, UFRO, ULAGOS y UAYSEN) explicitan que este reglamento es supletorio a los reglamentos de cada carrera o plan de estudio, declarando que todo lo que no esté cubierto por este reglamento debe ser abordado por los reglamentos particulares de carrera, escuela o facultad.

“Se indica que cada facultad puede tener reglamentos particulares para sus programas de pregrado” (UCH - Reglamento general de estudios universitarios, 2008)

“El reglamento establece que cada facultad, programa bachillerato y escuela arquitectura, tendrán un reglamento complementario de régimen de estudios” (USACH- Reglamento general del régimen de estudios, 2019)

“Se aplicará para las carreras y programas de las escuelas de pregrado y podrán ser particularizadas por reglamento de escuelas o de carreras, las cuales prevalecerán sobre el actual reglamento” (UOH - Reglamento de Estudios de Pregrado, 2018)

“El reglamento se define como un reglamento general, el cual debe ser complementado por los reglamentos particulares de las carreras” (UAYSEN- Reglamento General de Estudios de pregrado, 2019)

En relación con la categoría “disposiciones particulares”, se evidencia que hay universidades como la UCH y la UAYSEN que mencionan en sus reglamentos de pregrado la importancia de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad en sus planes y programas de estudios.

Otra categoría propia de esta dimensión se relaciona con las “medidas disciplinarias”, existiendo 3 universidades (UTA, UNAP y UV) que mencionan esta temática como parte a considerar de las disposiciones generales del reglamento:

“Un estudiante no podrá matricularse si se encuentra con una medida disciplinaria. Las acciones de indisciplina estudiantil se rigen por ordenanza de disciplina estudiantil” (UTA - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado, 2002)

“No podrán ingresar a esta Universidad el alumno que hubiere sido objeto de una sanción disciplinaria aplicada por esta Casa de Estudios o cualquier institución de Educación Superior, siempre y cuando, la medida sea igual o superior a la de suspensión por un mes de las actividades académicas” (UNAP - Reglamento régimen general de Estudios, 2010)

“No pueden reincorporarse aquellos estudiantes que tengan impuesto una medida disciplinaria” (UV - Reglamento general de estudios de Pregrado, 2001)

Finalizando con el análisis de esta dimensión, en los reglamentos se evidencia la frecuencia con respecto a aquellas áreas, direcciones y unidades a cargo de su aplicación, siendo la Vicerrectoría Académica, las direcciones de Escuela, la Facultad y los Comité de carreras las áreas principalmente identificadas

Dimensión Antecedentes Curriculares

En cuanto a esta dimensión, se identifican categorías de *Características del Plan de Estudio, Asistencia y Evaluaciones, Eliminación y Homologación, revalidación, convalidación, procesos de suficiencia y transferencias.*

En general, desde la categoría de características del plan de estudios se abordan lineamientos dirigidos hacia las escuelas, facultades y carreras mencionando, por ejemplo, la importancia de ajustar las asignaturas a un año académico o lectivo; o establecer requisitos mínimos para definir los planes de estudio como perfil de egreso, malla curricular, prerrequisitos y correquisitos, subclasificación de asignaturas, objetivo del currículo, perfil

profesional, entre otras. Junto a ello, se define en esta dimensión los requisitos mínimos del Sistema de Créditos Transferibles de las carreras, tanto para el período semestral o anual.

Una característica particular del plan de estudios se relaciona con la gestión de la docencia, definiendo así la importancia de la entrega oportuna de planes y programas de aprendizaje correspondiente a cada asignatura. Esta tarea, pese a que está supervisada por el/la directora/a de escuela, le corresponde, según señalan estas normativas, a cada docente, los/as cuales, dependiendo de la universidad, deben informar de manera general durante las primeras clases requerimientos mínimos como objetivo del programa, bibliografía obligatoria y complementaria de la asignatura, tipo de evaluación, asistencia, aprendizajes esperados, entre otras características.

“Las actividades curriculares deben ser presentadas por cada académico durante las tres primeras clases y deben ir acompañadas del programa detallado, actividades de aprendizaje, formas de evaluación y la exigencia de asistencia según corresponda” (UTA - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado, 2002)

“En la primera clase de cada asignatura o de cualquier otra actividad curricular, el profesor entregará a los estudiantes el programa de la actividad, el que debe estar aprobado por el Departamento y registrado en el Decanato correspondiente así como en la Dirección de Docencia; el programa deberá incluir objetivos; estrategias de enseñanza; contenidos; fechas y formas de evaluación; y bibliografía básica y de consulta” (ULS - Reglamento de estudios y modificaciones del reglamento de estudios, 2010-2017)

“En la primera clase de cada asignatura el profesor debe dar a conocer resultados de aprendizaje, programa, sistema y fechas de evaluación, criterio y ponderaciones, porcentaje de asistencia, incidencia de la asistencia en la evaluación, procedimiento para la recuperación de pruebas” (USACH- Reglamento general del régimen de estudios, 2019)

“Se establece que dentro de los primeros 15 días hábiles del calendario académico, el docente deberá presentar a los estudiantes el programa de la asignatura, la guía didáctica, el horario de atención de estudiantes y el porcentaje asistencia exigida para la aprobación de la asignatura; se establece además la encuesta de evaluación de desempeño docente, la cuál será requisitos de inscripción para las asignaturas” (UBB - Reglamento general del régimen de estudios, 2018)

Con respecto a la categoría “asistencia y evaluaciones”, de manera general, solo una universidad establece un porcentaje de asistencia libre (UTA). Por el contrario, el resto de las universidades se caracterizan por establecer un requisito de asistencia determinado, dependiendo del tipo de asignatura, evidenciándose 8 universidades (UNAP, UDA, UTEM, UOH, UTALCA, UBB, UFRO y ULAGOS), en donde, como requerimiento base, se establece que toda actividad de práctica, taller o laboratorio tiene una asistencia del 100%.

“La Universidad establece la asistencia libre. Para actividades como talleres, laboratorios, prácticas, actividades de titulación tienen asistencia obligatoria y cada plan de estudio define el porcentaje de asistencia. Las actividades evaluativas programadas tienen una asistencia del 100%” (UTA - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado, 2002)

“Cada facultad determinará el porcentaje de asistencia mínimo a las actividades curriculares; si no se cumple este porcentaje, se reprobará la materia correspondiente. Las asignaturas de carácter práctico/laboratorio tendrán que cumplir una totalidad de asistencia al 100%” (UDA - Reglamento General de Estudios de Pregrado, 2017)

“Durante los cuatro primeros semestres los planes de estudio tienen asistencia obligatoria en un 75% en horas presenciales; sin embargo, el docente podrá establecer un porcentaje de aprobación distinto desde el quinto semestre; cada docente establece el porcentaje de asistencia obligatoria. La asistencia a laboratorios, talleres, trabajos, actividades prácticas o terreno tendrán una obligatoriedad del 100%” (UBB - Reglamento general del régimen de estudios, 2018)

En cuanto a las causales de eliminación, de manera general, se subdividen en dos dimensiones: causales administrativas, evidenciando la renuncia y la no inscripción de ramos; y causales académicas, en donde se observa la coincidencia entre todas las universidades las cuales plantean que inscribir un ramo por tercera vez luego de haberlo reprobado dos veces, lleva al/la estudiante a caer en causal de eliminación, situación que debe remediar a través de apelaciones correspondientes a los comités de escuela; donde, evaluando las causales, se pueden generar nuevas oportunidades de continuidad para el/la estudiante.

“La eliminación consiste en cuando el estudiante no se matricula o bien puede caer en causal de eliminación. Es causal de eliminación el reprobado por tercera vez un ramo” (UTA - Reglamento General de Estudiantes de Pregrado, 2002)

“Si un estudiante reprueba más de una asignatura por segunda vez será eliminado. Un estudiante puede apelar para realizar por tercera o cuarta vez una asignatura reprobada para ello debe presentar solicitud al comité correspondiente” (ULS - Reglamento de estudios y modificaciones del reglamento de estudios, 2010-2017)

“Son causales de eliminación: haber reprobado en segunda oportunidad una o más asignaturas, haber reprobado todas las asignaturas o actividades curriculares, haber incurrido en alguna causal de eliminación establecida en el reglamento de carrera. 2. Aquel estudiante que se encuentre con causales académicas de eliminación podrá solicitar una oportunidad, dependiendo del ciclo formativo en el que se encuentre. 3. Causales administrativas de eliminación: cuando el estudiante no registre calificaciones por más de 6 semestres...” (UFRO- Reglamento de régimen de estudios de pregrado, 2019)

Para finalizar en esta dimensión, se reconocen de manera general en los reglamentos los procesos de homologación, revalidación, convalidación, exámenes de suficiencia y transferencias como posibilidad de reconocimiento académico previo del/la estudiante, esto con la finalidad de dar continuidad a los procesos formativos de aprendizaje. Se evidencian así una serie de requisitos mínimos estándares en las universidades analizadas.

“La transferencia de carrera en la Universidad se entiende a través de dos tipos, cambio interno y cambio externo. Esta se realizará cuando existan cupos disponibles en cada una de las carreras y se cumplan con los requisitos que se establezcan durante el período; 6 semanas antes del término de cada semestre, las escuelas informarán la cantidad de cupos para el proceso de cambio o transferencia interna y externa en cada una de sus carreras...En cuanto a los conocimientos previos la Universidad reconoce la convalidación, homologación y validación. Se podría realizar este tipo de procesos con actividades curriculares aprobadas dentro de los 10 años anteriores a la fecha de la solicitud del reconocimiento” (UOH - Reglamento de Estudios de Pregrado, 2018)

“Podrán solicitar transferencia estudiantes del curso superior siempre y cuando tengan aprobado el 50% de sus asignaturas, no tener deuda con la Universidad, no cuenten con medidas disciplinarias. Se establece la convalidación de estudios en el marco de movilidad estudiantil, se aplica también en una carrera donde hay cambios para el plan de estudio. La revalidación de estudios consiste en validar estudios cursados anteriormente en esta carrera o en otra. Para ello el estudiante debe cumplir con los requisitos solicitados en el reglamento correspondiente a la carrera” (UFRO- Reglamento de régimen de estudios de pregrado, 2019)

“Aquel estudiante eliminado de una carrera puede trasladarse a otra por alguna vía de ingreso especial que establezca la institución; pudiendo homologar las asignaturas aprobadas. Un estudiante podrá homologar o convalidar asignaturas siempre y cuando no reintrese a la carrera de la que fue eliminado” (UV - Reglamento general de estudios de Pregrado, 2001)

Dimensión Perfil del Estudiante

Como última dimensión de análisis se encuentra aquella relacionada con el Perfil Estudiantil. Desde esta dimensión se identifican en particular categorías como *sistema de acompañamiento al estudiante, retiros temporales, reincorporaciones y renunciaciones, tipos de ingreso y tipos de alumnos.*

En cuanto al sistema de acompañamiento al/la estudiante, el principal foco corresponde a la justificación de inasistencia. A modo general, la justificación de inasistencia por situación de salud se respalda en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, centros médicos de la universidad o bien a la jefatura de carrera. En cuanto a motivos de fuerza mayor, reconociendo la multiplicidad de factores que pueden presentarse, por lo menos 6 universidades (UTA, UV, UTEM, UOH, UFRO y ULAGOS) declaran que estas situaciones deben ser resueltas por jefatura de carrera. Al respecto, se reconocen solo 3 universidades que descentralizan esta tarea a unidades o direcciones correspondientes al acompañamiento integral del estudiante (UBB, UAYSEN y USACH).

“Un estudiante que no rinde una evaluación debe acreditar fundadamente que no lo hizo, por los siguientes motivos: fuerza mayor, caso fortuito grave o impedimento, en un plazo no superior a 48 horas, lo que será evaluado por la coordinación de carrera” (UV - Reglamento general de estudios de Pregrado, 2001)

“Causales de justificación de inasistencia son: problema de salud del estudiante o de su hijo hasta 6 años de edad, para ello deberá presentar justificación de certificado médico al servicio médico dental; nacimiento de un hijo, fallecimiento de un familiar directo, representación estudiantil, otra situación distinta la anteriormente descrita. Para ello deberá presentar éstas solicitudes a jefatura de carrera” (ULAGOS - Reglamento General de Estudios de Pregrado, 2018)

“Excepcionalmente la inasistencia a alguna actividad curricular deberá ser justificada en la Dirección de Desarrollo Estudiantil, por causas sociales, médicas, económicas, representación institucional, deportiva, artística u otra; será comunicado formalmente a esas unidades y se encargaran de informar a los docentes a cargo de la asignatura actividad de que se trate” (UBB - Reglamento general del régimen de estudios, 2018)

“Se considerarán justificadas la inasistencia que están respaldadas con certificados médicos, laborales o algún otro documento evaluado por la unidad desarrollo estudiantil” (UAYSEN- Reglamento General de Estudios de pregrado, 2019)

Otra característica particular se relaciona con el reconocimiento a la condición de posnatal (USACH y UOH); a la condición de multiplicidad de roles (UNAP y USACH) y a la representación estudiantil (UNAP y UDA).

Por último, en la dimensión del perfil estudiantil se reconoce el apoyo al uso del nombre social identificado en una universidad (USACH) y la priorización e inscripción de ramos para estudiantes deportistas destacados (UTALCA).

“Los estudiantes que representan a la universidad en una disciplina deportiva, podrán solicitar la modificación de la inscripción de un módulo previa presentación de documentación, que avale la participación generada en el programa de actividad física, dentro de los plazos establecidos para la inscripción de módulos; dicha solicitud deberá ser priorizada por quién dirige la escuela” (UTALCA - Reglamento de Estudios, modificaciones - 2019, 2021)

“...Además podrá solicitar el uso del nombre social el que respeta la identidad de género adoptada o autopercebida en trámites internos citaciones registro listados notas actas entre otros” (USACH- Reglamento general del régimen de estudios, 2019)

En relación con las renunciaciones, reincorporaciones y retiros temporales, se establece lo siguiente: en todas las universidades se presentan los plazos de reincorporación estándares, el cual se solicita desde un período lectivo para otro, esperando las resoluciones de los comités de escuela. Por su parte, los retiros temporales se manejan con criterios similares, estableciendo que éstos solo se pueden generar durante el año lectivo o académico. Finalmente, con respecto a la renuncia, se establece que es un acto voluntario desde el/la estudiante en relación con su plan de estudio en la universidad.

Con respecto a los tipos de ingresos, 10 universidades lo mencionan, estableciendo como el ingreso regular, las transferencias —como ingreso por cambio externo o interno— y los ingresos especiales. Sin embargo, los ingresos especiales no son especificados en los reglamentos generales de pregrado, sino que se explicita que cada casa de estudios establecerá los procedimientos especiales de manera autónoma.

“Un estudiante será catalogado como alumno regular siempre y cuando realice su inscripción académica. Se reconoce un alumno libre aquello que sin ser alumno regular cumple con los requisitos para cursar una o varias asignaturas de un plan de estudio” (UOH - Reglamento de Estudios de Pregrado, 2018)

“Se establecen tipos de ingreso regulares como el SUA y aquellos específicos establecidos por rectoría...” (ULS - Reglamento de estudios y modificaciones del reglamento de estudios, 2010-2017)

Para finalizar, en relación con los tipos de alumnos, 9 universidades (UTA, UNAP, UDA, ULS, UCH, USACH, UOH, UFRO y ULAGOS) mencionan las condiciones para ser *alumno regular*, las cuales consisten en estar habilitado con el derecho de matrícula y haber inscrito ramos durante el período lectivo vigente. Luego, 2 universidades (UTA y UTEM) hablan de *alumnos especiales*, sin definir con claridad a qué tipo de estudiantes se refieren; 3 (UTA, UNAP y UTALCA) mencionan la categoría de *alumnos de intercambio*, los cuales se caracterizan por provenir de otras universidades ya sea nacionales o extranjeras; y 3 (UNAP, UOH y UTALCA) indican la condición de *alumno libre*, la cual consiste en estar matriculado/a, pero no estar adscrito a un solo Plan de Estudios. A su vez, 3 universidades (UDA, UFRO y ULAGOS) mencionan la condición de *alumno egresado y titulado*.

“Se reconocen alumnos regulares a aquellos que ingresaron por alguna vía de ingreso y se encuentran matriculados” (ULS - Reglamento de estudios y modificaciones del reglamento de estudios, 2010-2017)

“Serán alumnos quienes cumplan con el derecho de matrícula inscriban ramos correspondiente al calendario académico” (UCH - Reglamento general de estudios universitarios, 2018)

“Estudiante regular es aquel que ingresa por las vías oficiales de admisión, formalice su matrícula e inscriba asignaturas en el período que la institución establece” (UFRO - Reglamento de régimen de estudios de pregrado, 2019)

“Un estudiante será catalogado como alumno regular siempre y cuando realice su inscripción académica. Se reconoce un alumno libre aquello que sin ser alumno regular cumple con los requisitos para cursar una o varias asignaturas de un plan de estudio” (UOH - Reglamento de Estudios de Pregrado, 2018)

Por otro lado, 2 de las universidades no mencionan los tipos de alumnos en su reglamento (UBB y UAYSEN) y solo la UCH indica “alumno” de manera genérica, sin hablar de las categorías mencionadas anteriormente.

En general, los reglamentos de pregrado analizados permiten dar cuenta que las universidades los establecen como lineamientos estándares misionales para orientar a las facultades, carreras y escuelas con respecto a la hoja de ruta del modelo educativo. Es posible además identificar que dichas normativas buscan establecer elementos mínimos de base a cada institución con relación a la formación, entregando autonomía y libertad en lo que respecta la operacionalización del modelo desde cada uno de los planes de estudio. Por último, estos documentos entregan una serie de lineamientos con respecto a los instrumentos de apoyo del perfil estudiantil para la gestión, operacionalización y responsabilidad de los procesos, a la jefatura de carrera y representantes de cada una de las escuelas.

Análisis de entrevistas

Metodología

La incorporación y operacionalización de los modelos pedagógicos dentro de las instituciones estatales fue luego examinada a través del análisis en detalle de las unidades responsables de su diseño, implementación y seguimiento dentro de cada universidad estatal. Con este fin, se consideraron dos fuentes de información: por una parte, entrevistas individuales a los/as vicerrectores/as y, por otra, entrevistas grupales con los/as directores/as de pregrado y directores/as de las unidades de innovación educativa o equivalentes de las instituciones estatales.

Se planificó entonces la realización de un total de 18 entrevistas individuales (los/as vicerrectores/as académicos/as) y 18 entrevistas grupales (con los/as responsables de direcciones de pregrado y unidades de innovación educativa o equivalentes), incluyendo entonces 54 directivos/as vinculados directamente al diseño e implementación de las propuestas docentes y estratégicas de las universidades estatales. Las entrevistas abarcaron una serie de aspectos vinculados con el diseño e implementación de los modelos docentes y estrategias pedagógicas en las universidades estatales.

La información contenida en dichas entrevistas fue luego analizada a través de la antes descrita matriz de vaciado RAP (*Rapid Assessment Procedures*). En este caso, el RAP se concentró en las siguientes dimensiones de análisis: i) principios, ii) historia y iii) organización e implementación y relación del modelo educativo con el sector estatal, prestando atención, por una parte, a las similitudes y diferencias de las estrategias pedagógicas de la institución respecto de otras y, por otra, a sus peculiaridades.

Hallazgos

Diagnóstico educativo

Diagnóstico educativo interno

A nivel de **análisis interno**, existe consenso entre los/as vicerrectores/as académicos/as y directores/as de pregrado, unidades de innovación pedagógica y equivalentes de las universidades estatales en indicar como una *prioridad institucional* la transformación de sus modelos educativos en el sentido de una mayor atención a las características particulares de los/as estudiantes. En este respecto, si bien existen diferencias entre universidades según el grado de participación en el diseño de dichos planes, así como en su contenido, existe un amplio reconocimiento en torno a la importancia de democratizar su proceso de formación, incluyendo no solo a actores/as internos (estudiantes, académicos/as, funcionarios/as y egresados/as), sino también actores no académicos, como representantes de organizaciones de la sociedad civil, autoridades municipales y gubernamentales, empleadores, gremios, entre otros. En este respecto, la participación es vista como una cualidad positiva de los modelos educativos de las universidades estatales en tanto, por un lado, permite tener una mayor sensibilidad y mantenerse actualizadas respecto de demandas emergentes a que debe atender la formación y, por otro, hace posible responder rápidamente a nivel organizacional ante dichas transformaciones,

manteniendo entonces la capacidad de adaptación que es interpretada como inherente a su *ethos* propio.

“Hoy en día sería impensado seguir avanzando como universidades estatales sin la voz de los territorios, sin la voz de las comunidades. Yo creo que el modelo educativo también nos facilitó aquello, entregar ciertos lineamientos para que siguiéramos construyendo universidad con las comunidades, como un actor relevante en la experiencia universitaria y en el rol de las universidades estatales, para generar las transformaciones que necesita el país” (Dirección General de pregrado UV)

“Esto [la implementación y mejoras de modelo] es mucho de reunirse, dialogar, convocar, escuchar y reflexionar en conjunto. En eso la posibilidad de opinar y dar mejoras, también hace que quien da esa opinión sea parte del cambio y el proceso, [que sienta que] es escuchada y forma parte de la comunidad” (Dirección de Pregrado UCH)

La medida en que dicha *participación* es efectivamente implementada en la universidad es una cuestión variable en las universidades examinadas. Por una parte, algunas instituciones entienden el modelo educativo como la columna vertebral de su organización, presente en todo su quehacer, asociada directamente con las directrices de la política pública, la legislación en materia de educación superior y el plan estratégico institucional y que, como tal, se configura como una herramienta que permite gestionar y coordinar todas sus actividades.

“[El modelo] es un documento que da lineamientos pero que no está clausurado, sino que es sensible, es permeable a lo que ocurre en la sociedad, lo que ocurre en el entorno, lo que ocurre en la propia comunidad. Pero que sí, una vez que se instaló como un documento conductor, adquiere un valor muy potente en las instituciones” (Dirección de pregrado UCH).

“Hemos logrado que el modelo educativo no sea una reflexión teórica que se imprime y se saca después en un bonito formato para que quede guardado en los cajones por ahí o con los libros de interés de uno, sino que más bien, que el modelo educativo finalmente lo hemos logrado transformar en una herramienta que orienta el trabajo académico” (Vicerrectoría ULAGOS)

“Por defecto, el modelo es transversal a todo, es decir a todos los procesos formativos, por lo tanto, influye, determina, orienta el desarrollo de todas las actividades curriculares. Partiendo de la base que el eje fundamental y uno de los ejes fundamentales de nuestra institución, al igual que todas las instituciones universitarias principalmente las del Estado, es la formación. Por lo tanto, todo el modelo educativo es lo que de alguna manera define, el gran paraguas y desde ahí se articula y define todas las acciones orientadas en el proceso formativo de nuestros estudiantes” (Vicerrectoría UTEM)

En cambio, otras universidades prestan atención al modelo educativo como la consolidación en un documento formal de prácticas institucionales que llevaban un tiempo considerado siendo implementadas al interior de estas organizaciones. En este respecto, en las entrevistas con los/as directivos/as se identifica como un facilitador pues, en dichos casos, la implementación no requiere de un proceso de socialización o inmersión a nuevas directrices por parte de la comunidad educativa, sino que, por el contrario, el documento plasma el conjunto de prácticas, unidades, protocolos y organismos ya existentes dentro la institución.

“El modelo educativo se ha oficializado hace poco, pero es como que partimos ‘de atrás para adelante’, empezamos a generar las herramientas, los protocolos, a funcionar, antes de consolidar el modelo educativo que es el que está actualmente. (...) Entonces no es como que ahora estamos socializándolo, sino que ya lo estamos viviendo y se tiene que socializar como documento oficial, pero es sobre la marcha, por el trabajo mancomunado que se ha hecho entre todas las unidades. Porque este documento no solo se hizo con docencia, sino que también participó investigación, la unidad de equidad de género, vinculación, posgrado,

la dirección de planificación. (...) Recuerdo que una vez que estábamos presentando el modelo educativo alguien dijo 'pero ¿cómo van a organizar todo esto?' y nosotros 'no, si ya lo estamos haciendo'. Por eso es fácil, por eso es que era necesario, porque daba la formalización a todo aquello que se estaba realizando" (Dirección de docencia UTA)

"Es un proyecto [modelo educativo] que se construyó con la comunidad académica, que respondía a ir consolidando algunas prácticas que ya estaban aceptadas institucionalmente —que no se habían formalizado— y la incorporación de una serie de elementos que lo hacían factible" (Dirección General de pregrado UV)

Por otra parte, algunas universidades perciben el modelo educativo como algo que, si bien se encuentra definido formalmente, no es reconocido por la comunidad universitaria y por tanto encuentra barreras para permear en sus estamentos y en las actividades docentes. Como indican los siguientes fragmentos, esto se vincula fuertemente al proceso de diseño y/o evaluación del modelo y al grado respectivo de participación de los/as actores/as, el cual influye directamente en su grado de generalización dentro de la comunidad académica.

"Yo creo que un talón de Aquiles que tenemos es que, al haber adoptado un modelo educativo, que no fue construido de forma participativa, ha sido muy difícil poder instalarlo en la institución, por distintos elementos también" (Escuela de Pregrado UAYSEN)

"Desde que el modelo existe, la universidad ha propendido a realizar modelos participativos, con la integración de los estamentos que de alguna forma interaccionan o que están contribuyendo a que este modelo se haga realidad" (Dirección de Armonización curricular e Innovación Docente UNAP)

"Ha habido como una ganancia en el tiempo respecto de la valoración que se da al modelo y, también, mayor riqueza de cómo se construye" (Vicerrectoría Universidad UCH)

"Cuando hablamos de la comunidad hacemos referencia a nuestros estudiantes, académicos, por cierto, funcionarios y equipo directivo. Se configuró [el modelo educativo] y surge al alero de un claustro que convocó a cerca de 600 personas durante 3 días de diálogo y conversación, que se focaliza sobre la necesidad de reflexionar sobre la formación a la cual aspirábamos ser, nuestros sellos y sentidos identitarios, la visión que tenemos y hemos construido sobre el aprendizaje. Pero surge también un elemento que hoy cobra muchísimo valor, [que]entendemos la formación no solo desde lo pedagógico disciplinario, sino también bajo otros elementos que se materializaron en el modelo educativo, como la sustentabilidad y también en ese momento, de manera bastante tímida, sobre los temas de género. Esta última temática fue levantada por el mundo estudiantil porque ya el 2014 se identificaba esta necesidad". (Dirección de pregrado UMCE)

"Se trabajó con profesores, focus groups, talleres, se elaboró muy colaborativamente. Por ese motivo yo siento que el modelo no ha tenido que sufrir grandes cambios. Un modelo que se negoció con todas las unidades y que generó la discusión de todo lo que queríamos como universidad" (Dirección de pregrado USACH)

Asociado a esta orientación común, existe también un diagnóstico compartido respecto de los principales obstáculos internos que impiden la adecuada implementación del modelo educativo en las universidades estatales. Dos son especialmente centrales según los/as entrevistados/as. En primer lugar, existe una crítica transversal en torno a la *preponderancia de una cultura académica tradicional y conservadora* que no coincide con las expectativas de una docencia centrada en el/la estudiante, sino que, por el contrario, se percibe una fuerte resistencia y apego a las lógicas del antiguo modelo basado en objetivos. Dicha cultura académica tradicional se expresaría según los/as directivos/as consultados en dos ámbitos en particular: por una parte, se critica y rechaza la adopción de un modelo basado en competencias, por implicar la renuncia al rol tradicional protagónico que tenía el/la docente como transmisor de conocimientos y la adopción de mayor compromiso y trabajo autónomo por parte del/la estudiante.

“Cuando partió esto, pero hace muchos años atrás, diría que hubo grupos que realmente se oponían, yo diría por razones obvias, [ya] que el ser humano es un animal de costumbre. Entonces había gente que decía ‘¿cómo vamos a estar haciendo cambios y considerar esto?, si lo estamos haciendo bien’. Hubo académicos que se oponían, pero yo hoy día diría que todos están alineados y todos se han dado cuenta que esto ha sido positivo para el desarrollo profesional y técnicos universitarios de nivel superior. Hoy prácticamente no hay resistencia a esta temática” (Vicerrectoría UMAG)

“Creo que nuestros académicos, que venían desarrollando una docencia principalmente centrada en el académico propiamente tal, y cuando el paradigma del modelo educativo dice, ‘ahora el aprendizaje no está centrado en los académicos, sino que está centrado en los estudiantes’ y por tanto el estímulo al autoaprendizaje, el estímulo a otras cosas que permitan que el estudiante vaya desarrollando ciertas capacidades, fue claramente en su momento una barrera. Porque imagínese pasar de donde el académico, el profesor dentro del aula era de alguna manera el que indicaba, propiciaba, decía e instala el conocimiento, y ahora se convierte en un facilitador, en un intermediador, en una persona que asocia o que se incorpora a una mirada distinta de la docencia (...) Esto va asociado evidentemente a un componente de tipo generacional. Nosotros teníamos un cuerpo académico que, sí venía, que tenía una cantidad de años desarrollando la docencia en esta mirada. Por lo tanto, tuvimos que ir incorporando o ir haciendo modificaciones del punto de vista de la definición de los perfiles que queríamos incorporar para los académicos y docentes que dictaran clases, tanto en pregrado como en posgrado, a objeto de justamente salvar esta brecha generacional” (Vicerrectoría UTEM)

“(..) Era algo bien particular, porque los que están impulsando el modelo son profesores -me incluyo-, que se formaron con un paradigma del siglo XIX, que nacimos en el siglo XX y que estamos enseñándoles un modelo a estudiantes del siglo XXI, que van a ejercer la profesión en el mismo siglo XXI. Entonces si tú no miras desde una lógica de un paradigma, hay 300 años [en] que había convicciones, ideas, hologramas, representaciones, subjetividades, que efectivamente era algo que si lo miras de afuera ‘no va a resultar eso’ pero esa capacidad de ser elásticos, con un tejido social muy flexible [fue fundamental]” (Dirección de docencia y pregrado ULAGOS)

A su vez, esta cultura académica tradicional incluiría también a ciertos grupos de académicos/as de la institución. Como apuntan diversos entrevistados/as, el hecho que el modelo educativo se centre ahora en el/la estudiante no es aceptado unilateralmente dentro de la institución, siendo rechazado por diferentes sectores por representar una supuesta “escolarización de la educación superior” que amenaza con reducir los estándares académicos de los programas a la vez que implica una transformación cultural en materia de docencia que, muchas veces, encuentra rechazo en académicos/as de mayor trayectoria. Todas las universidades experimentaron a nivel cultural, el cambio de paradigma de pasar de un modelo en que los/as académicos/as estaban al centro y tenían mayor autoridad y control para transmitir sus conocimientos libremente, a pasar a un modelo centrado en los/as estudiantes donde los/as académicos/as pierden protagonismo y se convierten más bien en facilitadores o mediadores que acompañan o guían el proceso de enseñanza. Este cambio de paradigma enfrenta resistencias de parte de los/as académicos/as mayores y se configura como una barrera en prácticamente todas las universidades. En una dirección similar, dichos/as académicos/as —según relatan los/as entrevistados/as— dedicarían mayor atención a sus actividades de investigación en desmedro de la docencia, dada su mayor prioridad dentro de las instituciones, mostrando por tanto un menor sentido pedagógico que el requerido para la formación en el pregrado.

“Los cuerpos académicos de mayor trayectoria en la institución dificultan la implementación del modelo educativo, porque estos van derribando ciertos paradigmas. (...) Algunas personas critican una ‘escolarización de la educación superior’” (Vicerrectoría UDA)

“Ser universidades públicas es responder a un tremendo desafío, que es formar personas para la vida, no es llenar una vasija de conocimiento. Tiene que ver con darles posibilidades de crecimiento y ahí tiene que ver mucho con lo que cada universidad tiene para que se puedan desarrollar” (Vicerrectoría ULS)

“Las dificultades son las de siempre, digamos, que por supuesto tenemos en las líneas académicas gente que todavía piensa que la educación es lo que era hace 100 años atrás, un poco victoriana digamos. Pero es un proceso de ‘evangelización’ y digamos que va quedando poca gente reacia a los cambios o a entender los procesos. Pero básicamente porque tampoco estamos acá diciendo ‘hay que regalar cosas’ o ‘vamos a hacer una muleta permanente para las personas’ -que se ha repetido varias veces-. Aquí lo que estamos haciendo es tomar a los estudiantes y también a algunos académicos, para que puedan pararse bien sobre sus pies y puedan desarrollarse plenamente como personas. O sea, finalmente no queremos quedarnos con ellos, queremos que se vayan lo más luego posible de nuestras manos, pero sanos y capaces de desarrollarse” (Dirección de docencia UTA)

“[En referencia a los obstaculizadores que ha enfrentado el nuevo modelo educativo] El cambio cultural que implica cambiar de un modelo centrado en objetivos y en la enseñanza por parte del docente, y ahora cambiamos a un modelo centrado en el alumno y basado en competencias. Existe mucho prejuicio también de parte de algunos profesores en relación con estos modelos basados en competencias que han surgido. Porque su origen, en la fábrica, son modelos que se originan en países anglosajones, que tienen que ver con saber hacer algo, demostrar mediante el desempeño que uno adquirió cierta competencia y [donde] los profesores académicos, sobre todo, siempre están más acostumbrados a evaluar conocimiento -aunque el conocimiento es una parte de estas competencias-. Tenemos competencias a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal. Pero de todas formas existe esta barrera, y ha existido durante estos años de... alguna forma de decir que el modelo en competencias fracasó en otros lados. Entonces no querer subirse a esta micro de cambios que ha sido a nivel nacional, que parte en Europa ¿cierto? Entonces eso ha sido un factor complicado” (Dirección de Docencia UBB)

En segundo lugar, y como ya se mencionó, se percibe una actitud pasiva por parte de los/as estudiantes que no se condice con el carácter participativo y de autoformación esperado en el nuevo modelo educativo que, a su vez, se relaciona directamente con los contextos educacionales de los que éstos provienen y la preocupación institucional por la equidad. Como ilustran los siguientes fragmentos, los/as estudiantes de las universidades — producto de su experiencia anterior— suelen enfrentar la formación de una manera pasiva, esperando acriticamente la transmisión de contenidos y su evaluación a pesar de la implementación de nuevas técnicas de enseñanza que promueven y requieren de una mayor participación.

“Hoy día estamos transitando para avanzar a una docencia centrada en el estudiante por sobre la figura del docente, como el ente transmisor del conocimiento, a esta cabeza abierta que sería el estudiante. Hoy el estudiante es el centro, y el académico gira alrededor de que aprenda mediante competencias docentes, si bien esto no siempre es fácil” (Dirección de Pregrado UDA)

“Como universidades estatales existe un compromiso con los estudiantes y con la formación de personas que vienen sobre todo de contextos rurales, vulnerables, de la región, primera generación universitaria, etc. (...) Esto exige y demanda de la universidad un esfuerzo por conocer mejor a sus estudiantes” (Dirección de Docencia ULS)

“El académico -no importa el nivel de formación- tiene que empaparse de esto. Pero el estudiante ahí queda. Entonces creo que ese es un problema común, [de] instalar efectivamente un concepto en el estudiante, en el cual pueda sentir un mayor arraigo en su proceso formativo. [El/la estudiante] tiene que hacerse más cargo de su proceso formativo, entender que es una interacción, que hay una bidireccionalidad, porque si ellos [los/as estudiantes] no retroalimentan, yo no puedo seguir haciendo mi clase” (Vicerrectoría UNAP)

Por otra parte, existe de manera igualmente transversal *incertidumbre sobre los principales efectos de los modelos educativos* en las universidades estatales. Si bien existe un amplio reconocimiento de los cambios organizacionales, lo que ha involucrado el diseño e implementación del modelo educativo, es posible identificar una amplia duda en torno a sus efectos reales en la formación de los/as estudiantes de la institución. En este respecto, los/as vicerrectores/as y directores/as de pregrado, de unidades de innovación pedagógica y equivalentes subrayan que existe insuficiente evidencia respecto los impactos de la implementación de los modelos educativos, específicamente en la experiencia educativa de los/as estudiantes, siendo necesario mejorar aún el seguimiento de estas actividades. Algunos casos plantean estrategias para sortear las dificultades de implementación desde una lógica de incentivos como por ejemplo la postulación a fondos concursables que potencian la investigación en docencia e innovación y de esta manera propician un mayor involucramiento del estamento docente.

“Algunos elementos que han permitido la implementación del modelo educativo tienen que ver con la convocatoria o la iniciativa de proyectos de innovación en docencia. Si bien ha estado vigente desde el 2014, siempre tiene un número de seguidores fieles que están constantemente postulando y propiciando la implementación del modelo educativo” (Dirección Desarrollo Curricular, UA)

“Lo que más demandan los docentes es capacitación en metodologías participativas e instrumentos de evaluación para evaluar los resultados de aprendizaje” (Dirección de Pregrado UDA)

“Estábamos viendo ayer una encuesta sobre experiencia docente y donde preguntábamos cuánto conocen el modelo, y la mayoría no lo conoce. Entonces uno dice, pareciera que opera el modelo sin que el académico o docente sepa que eso está fundado en un documento” (Dirección de Pregrado UCH)

Diagnóstico educativo externo

En lo que respecta al **diagnóstico externo**, es posible identificar un referente común en el análisis de los/as entrevistados/as que se corresponde con la preocupación por los territorios. En este sentido, el modelo educativo de las universidades estatales espera tener una vinculación explícita con las necesidades de los territorios en que las instituciones están insertas, siendo en particular transversal el rol público y el foco en la *formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de las regiones y el país con perspectiva amplia, integral y comprometida en elaborar soluciones con y para las comunidades*. Esta idea forma el núcleo del *ethos* del sector estatal.

“Siempre hemos pensado que nosotros como universidad estamos formando ciudadanos desde la región, pero no solo para la región. Son profesionales que tengan una visión orientada al territorio” (Vicerrectoría UOH)

“Yo creo que es relevante que los egresados, titulados de las instituciones estatales tengan un fuerte compromiso social. (...) Tenemos que mejorar los sistemas educativos en los que estamos, tenemos que ayudar o colaborar con los territorios a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Entonces creo que un elemento principal es el compromiso social que va más allá de lo económico sino [que tiene que ver con] el bienestar colectivo de los espacios en los que estamos. Por tanto, independiente del territorio donde estén, un egresado de universidad estatal tiene ese llamado a aportar al desarrollo del lugar en el que está” (Escuela de Pregrado UAYSEN)

“Nuestro propósito general es formar profesionales en pregrado y, por supuesto, formar especialistas en posgrado que puedan dar respuestas a nuestro contexto regional y nacional, [en] las necesidades tanto del sector público, sobre todo el sector público y privado. Tenemos

una gran contratación del sector público de nuestros profesionales, y yo creo que la especialización nos permite desarrollar mejor el sector público y el sector privado. Yo creo que ese es nuestro compromiso a nivel de formación, y creo que tenemos un gran compromiso en la vinculación con el medio y la vinculación bidireccional con evaluación de impacto, [para] que la estadía de nuestros estudiantes en la universidad, y el desarrollo de nuestros académicos/as, permita desarrollar también en la región donde estamos hoy día nosotros posicionados, y por lo tanto siempre la universidad sea un motor de desarrollo para el entorno público y privado. Pero, sobre todo, con nuestra relación con las otras instituciones públicas, sobre todo en investigación e innovación” (Vicerrectoría UV)

“Esta universidad se creó para responder a una necesidad regional, para que los estudiantes de la zona no se tuvieran que ir a otro lado a estudiar. Entonces desde ahí la responsabilidad primera de la universidad es con su gente y cómo agregar valor profesional a la región. Y esa lógica es la que está plasmada en el modelo educativo del 2012 y en todo nuestro quehacer, y cómo se plasma eso en otros elementos del quehacer formativo” (Dirección de Docencia UTALCA)

Si bien existe atención a temáticas de capital humano y empleabilidad, los principales actores mencionados como relevantes en el análisis externo pertenecen al sector público no estatal (regiones), enfatizando demandas relacionadas con la ciudadanía y el compromiso social y político con el bienestar colectivo de su población. La mayoría de las instituciones valora positivamente el vínculo que establecen, mantienen y fortalecen con los gobiernos y autoridades regionales, municipales, parlamentarias, constituyentes y, en general, diferentes tipos de tomadores/as de decisiones. Esto es considerado, además, como una clara diferencia respecto de las universidades privadas y, por otra parte, como la manifestación de la esencia del rol histórico que compete a las universidades estatales en relación con los territorios y la política pública. Como expresan los/as entrevistados/as, estos vínculos son bidireccionales y de mutua reciprocidad, en tanto las universidades contribuyen y aportan de diversas maneras a las regiones y, a su vez, reciben el apoyo y respaldo de las instituciones públicas para este efecto.

“En nuestra sala de consejo sesiona el consejo regional, lo pongo como un ejemplo de que nosotros estamos muy involucrados con ellos, vienen las autoridades, etc. Entonces diría que algo que nos diferencia es que todo lo que tiene que ver con la problemática pública y la política pública, la vamos desarrollando con ellos y en algunos casos literalmente acá en la Universidad. (...) Tenemos una relación muy estrecha con los municipios, tenemos convenios en salud y educación, sobre todo, pero también con agronomía y otros. Nuestros estudiantes tienen un vínculo muy directo con los municipios. Entonces el estudiante que es de cierta comuna tiene también para hacer su práctica, a lo mejor retornar a su comuna a desempeñarse profesionalmente. Esto lo hacemos de manera muy explícita, muy activa” (Vicerrectoría UOH)

“En ese sentido la universidad es un gran aporte al desarrollo regional y tiene un gran vínculo con ambas regiones y autoridades regionales, porque históricamente ha habido un muy buen diálogo con las autoridades regionales, y eso nos ha permitido que, a través de fondos regionales, se financien una serie de infraestructuras de la universidad. Por ejemplo, nos financiaron la escuela de medicina, que yo creo que es una de las mejores escuelas de medicina en cuanto a implementación a nivel nacional, y eso fue gracias a recursos del Gobierno Regional. Por ejemplo, ahora nos están financiando un nuevo museo de la cultura Chinchorro, que fue declarado patrimonio de la humanidad y eso también está financiado por el gobierno regional. Entonces en ese contexto del buen diálogo, nosotros hemos tenido bastante ayuda del Gobierno Regional y nosotros siempre estamos dispuestos a generar apoyo. Por ejemplo, la estrategia de desarrollo regional que generó el gobierno anterior la hizo la universidad” (Vicerrectoría UTA)

“Nosotros, como universidad, estamos presentes en una serie de comisiones y trabajo [en el proceso constituyente], porque creemos importante involucrarnos como académicos, como estudiantes, como funcionarios, porque somos parte de eso que está sucediendo. Somos

partes de la construcción de una nueva constitución, que nos parece primordial y, por lo tanto, no podemos estar ajenos y eso no puede dejar de permear nuestro propio modelo” (Dirección de Pregrado UPLA)

En relación con los vínculos con los territorios, es importante mencionar además que el compromiso público de las universidades se manifiesta en tanto son las instituciones encargadas de formar a los/as profesionales que, en su gran mayoría, provienen de la región y se emplean en la región, contribuyendo de esta manera al desarrollo y bienestar regional y territorial. La autopercepción de las universidades respecto a la relevancia de su presencia en las regiones es a su vez coherente con el fuerte compromiso que mantienen estas instituciones con la equidad, la movilidad social, la superación de la pobreza y el bien común. Por otra parte, este vínculo se expresa en la contribución de las universidades al desarrollo mediante el aumento de doctores/as que realizan investigación en las regiones.

“Dos cosas muy relevantes de la universidad, en relación con el territorio, tienen que ver con la contribución indiscutible en el aumento de investigadores doctores que la universidad ha llevado a la región, la que ha aumentado en más del 100% [respecto a] lo que había antes de su llegada, y también en la posibilidad que ofrece a las regiones aledañas de tener una universidad estatal. (...) Bromeamos y decimos que nuestra universidad abarca del Maipo al Teno, [lo] que tiene un impacto muy fuerte para el territorio. Aquí estamos cambiando la región: hay cerca de 5.000 estudiantes que estarían en otras regiones y hoy están acá. Es un aporte en capital humano calificado” (Vicerrectoría UOH)

“Somos realmente un eje importante dentro de todo el proceso educativo que le da futuro a los jóvenes de nuestra región. En ese sentido nosotros nos consideramos parte de eso, o sea, no estamos acá haciendo una universidad en el aire que podría estar aquí o en Roma, sino que estamos aquí, pertenecemos aquí y nos debemos a la gente de la región y eso yo creo que es fundamental. La universidad privada, laica o confesional, tiene sus objetivos, visiones y propósitos hacia dentro, hacia sí misma. Nosotros los tenemos hacia afuera” (Dirección de docencia UTA)

“La universidad tiene un estudiantado con alto índice de vulnerabilidad, es decir, la universidad acá juega un importante rol social, de superación directamente de la pobreza. Porque nosotros damos la oportunidad a un gran número de estudiantes con un apoyo importante para que puedan sacar sus estudios profesionales y universitarios, tutores, PACE, tutorías disciplinares, siempre dando la facilidad a que el estudiante pueda lograr el objetivo de ser profesional y romper con el círculo de la pobreza que se da tanto en zonas de Bío-Bío como en Ñuble, que es la segunda región más pobre del país después de la Araucanía. Entonces la labor social que tiene nuestra institución es súper importante. Quizás otras universidades también lo hagan, no digo que no, pero nosotros nos damos cuenta por lo que dicen nuestros egresados que cumple esa labor” (Dirección de Docencia UBB)

En este sentido, el modelo educativo debe responder en un sentido amplio a los territorios, no solo en términos de entrega de posibilidades de movilidad social, que se incluye y es un compromiso transversal a todas las universidades estatales, sino como preparación de articuladores de su desarrollo desde una formación integral y humanista con alta capacidad adaptativa y que les permita contribuir a generar soluciones diversas e innovadoras a problemas complejos desde y con las comunidades en cada contexto en el que se involucren. Como apuntan los siguientes fragmentos, la principal contraparte formativa común de las universidades estatales son los territorios, si bien estos son definidos de manera ‘glocal’, esto es, se busca formar profesionales con capacidades críticas para aportar en su dimensión local pero que, al mismo tiempo, puedan reconocer el carácter global de los problemas que ellos/as, por su formación, deben enfrentar.

“Es muy valorado en la región que haya estudiantes que realicen todo su proceso formativo en la universidad. (...) La universidad es capaz además de ofrecer lo que el territorio necesita con un equipo altamente capacitado” (Vicerrectoría ULS)

“Somos una universidad estatal, regional, yo creo que ese es el sello fundamental. [Una universidad] que contribuye al medio regional, no sólo de Arica sino también de Iquique (...) que contribuye al desarrollo de la región de Arica y Parinacota. Nuestros egresados contribuyen al desarrollo de ambas regiones, por ejemplo, uno siempre lo dice, gran parte de las autoridades políticas-representativas, son egresados de la Universidad. (...) Entonces siempre estamos vinculados y conectados y eso quizás nos da un sello respecto a otras universidades y, particularmente, [respecto de] las privadas, que muchas veces no tienen esa vinculación, ni ese enfoque tan regional” (Vicerrectoría UTA)

“Se construye una formación docente que construye una visión crítica desde los distintos mundos y desde la validación de las diversidades, que es un tema tremendamente esencial. Justamente, a propósito de aquello, estamos en los últimos momentos de redefinición de nuestro plan estratégico y donde emerge, yo diría, el concepto de entendernos como una universidad que apunta a la plurinacionalidad y a la inclusión. Entonces hay una reconfiguración esencial, [que] hoy día no tan solo nos sitúa desde nuestras capacidades y el desarrollo de habilidades, sensibilidades, etc. que marcan a nuestros estudiantes, sino como ellos se desempeñan en los territorios, la comprensión que hay de un espacio social, comunitario del desarrollo de los niños, jóvenes y adolescentes y adultos o cierto, desde un espacio y una definición de justicia social, de justicia curricular y de equidad. Entonces hay una redefinición completa” (Dirección de Docencia UMCE)

La *política pública* es considerada también relevante en el diagnóstico externo, si bien en términos principalmente críticos. Los/as entrevistados/as señalan que la implementación de los modelos educativos en sus universidades debe considerar el marco de una competencia en condiciones desiguales, con ausencia de financiamiento para las instituciones públicas y competencia por recursos externos, no resuelto normativamente todavía, lo que resulta en un escenario desafiante en especial para las universidades nuevas y las ubicadas en los extremos del país.

“¿Cómo vas a poner al lado con los mismos mecanismos de cofinanciamiento a una universidad que tiene 4 años de vida en una región extrema, como el caso de Aysén, con una población muy baja, con los mismos mecanismos de una que tiene 40 años, y de una que tiene 170? Eso es un problema, pero bueno, esperemos que eso mejore” (Vicerrectoría UCH)

“Somos una universidad que tiene desafíos mayores respecto a su crecimiento, al número de estudiantes que vamos a tener, respecto a cosas tan simples como construir nuestros campus. Construir acá es 3 veces más caro que construir en Santiago y eso implica que nuestros avances son pequeños, si bien nuestro potencial es nuestro territorio” (Escuela de Pregrado, UAYSEN)

“Otro obstaculizador es que un modelo basado en objetivos es muy barato, porque puedo estar frente a un grupo de estudiantes, tener 100 estudiantes y van a estar tomando nota. Pero cuando basamos el proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiante, aparte de profesor guía, tengo que ser un facilitador. Entonces ya no es solamente transmitir conocimientos sino ayudarlos a que vayan resolviendo problemas, por ejemplo, y [para] eso necesito de mucho más tiempo de parte de los docentes. (...) Ha disminuido la cantidad de alumnos por asignatura, hay que contratar más profesores, eso ha encarecido el modelo” (Dirección de Docencia UBB)

Los/as directivos/as de las universidades estatales consultados señalan que los modelos educativos han impulsado una transformación organizacional importante en sus instituciones, siendo centrales en este respecto el contexto internacional y nacional en materia de educación. Respecto del contexto internacional destacan el Proceso de Bolonia, así como también el Proyecto Tuning y, a nivel latinoamericano, el proceso de masificación en el acceso a la educación superior a través de sistemas de créditos de endeudamiento

estudiantil. Estos movimientos a nivel internacional se perciben entre los/as directivos como los primeros catalizadores de procesos de cambio a nivel organizacional que permiten a las universidades estatales dialogar con otras universidades a nivel internacional e impulsar, desde dentro de sus organizaciones, el intercambio de los/as estudiantes.

"Nosotros partimos el 2003 con todo este movimiento de Bolonia, Tuning, ya como mirando que había formas de enseñar que había que ir a replantearse. Empezamos a diagnosticar a nuestros jóvenes en relación a las habilidades transversales y nos dimos cuenta de que estos estudiantes, como venían muy carenciados en muchos aspectos, alumnos que muchas veces no tenían redes, les costaba esta inserción laboral. Entonces empezó todo un proceso reflexivo. Postulamos un proyecto de compromiso desempeño con el Ministerio y eso nos permitió un diagnóstico más profundo. Pensamos que la forma en que estábamos enseñando, o este enfoque curricular por objetivos, teníamos que llevarlos a un enfoque curricular por competencia. Entonces definimos nuestro primer concepto [en] que no había mucha información [y] los asesores tampoco nos orientaban mucho. Dijimos, bueno, la universidad de Talca tiene un modelo basado en competencias. Estamos hablando del 2005, nuestro primer documento sistemático fue el 2005, donde hubo mucha participación de las autoridades y a nivel de estudiantes hubo participación en diagnóstico, encuestas, pero no en un proceso reflexivo" (Vicerrectoría UTALCA)

"Este trabajo de construcción de modelo educativo surge fuertemente el año 2006 y se concreta el año 2008, con su decretación, y viene a responder a la necesidad de la universidad de modernizarse y adecuar ciertos procesos normativos a la tendencia mundial en educación superior, para sumarse al sistema de créditos transferibles, donde nuestros estudiantes, al cursar asignaturas en Chile, por ejemplo, perfectamente son reconocidas en Europa, y responde tanto a la declaración de Bolonia del año 99 o al Alfa Tuning en Europa. Todo eso se traslada a América Latina y la universidad se hace parte para poder conversar con las Universidades a nivel nacional e internacional. Fue también cambiar el foco del proceso enseñanza-aprendizaje desde un foco enfocado en el objetivo, a un foco basado en competencias, donde el proceso enseñanza-aprendizaje esté centrado en el alumnado principalmente o a la idea de competencias" (Dirección de Docencia UBB)

"En la década de los 90 se produce una ampliación muy potente de la matrícula. Se expande la matrícula a nivel latinoamericano, se duplica prácticamente la matrícula, pero es como que Chile entró a la Universidad. Hay una segregación en materia socioeconómica y sociocultural en la matrícula en las universidades. Nosotros como universidad pedagógica estamos dentro de esa segmentación, [en que] más del 90% de chicos y chicas que ingresan pertenecen a los deciles 1 y 4" (Dirección de Pregrado UMCE)

Sumado a lo anterior aparecen como sumamente relevantes los aportes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), los Programas de Mejoramiento Institucional (PMI), el Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales, así como también la adopción transversal del Sistema de Créditos Transferibles que se menciona reiteradamente como un hito relevante en el proceso. Como resultado de lo anterior, las universidades habrían podido formular (y, según el grado de desarrollo, consolidar) sus modelos educativos en asociación con planes estratégicos institucionales, resultando en la generación de una serie de unidades administrativas y académicas vinculadas con la docencia. Los fragmentos de las entrevistas que se presentan a continuación muestran cómo, pese a sus diferencias, ha existido una evolución común de los modelos pedagógicos, adquiriendo progresivamente mayor centralidad en la organización. Es importante mencionar que estos procesos resultan paradójicos en tanto generan algunos conflictos al interior de las organizaciones debido al cuestionamiento sobre la autonomía y la libertad de cátedra, lo que levantó algunas sospechas sobre la necesidad de responder a las exigencias de quién ponía los recursos financieros. Esto es central pues,

efectivamente, el sistema de créditos transferibles es reconocido ampliamente como uno de los hitos que impulsa el modelo educativo.

“Hace años atrás se empezaron a establecer ciertos criterios orientados a los procesos de acreditación institucional. Ciertos criterios orientados a avanzar en la flexibilidad curricular y todo lo que tiene que ver con el sistema de créditos transferibles, con el marco nacional de cualificaciones, [la] definición de por ejemplo, curricular orientado a la integración de la visión de lo social, con la formación profesional, las políticas públicas asociadas hoy día a temas de género, y la política pública definida hoy día en el marco de la Ley 21.094, que es la de que enmarca y contextualiza todo aquello que estamos discutiendo o debiéramos discutir sobre todo [en] el modelo educativo, [y que] tiene que tomar en consideración” (Vicerrectoría UTEM)

“A partir de los PMI nos sirvió para gatillar reflexiones y estudios, porque pensábamos y estábamos convencidos, y creo que no nos equivocábamos, que el modelo educativo era una herramienta de transformación” (Dirección de Pregrado UCH)

“Los proyectos MECESUP, el proyecto de sistema de créditos transferibles y movilidad estudiantil propició un entorno adecuado para las transformaciones al interior de la universidad en particular, pero de todas en general” (Dirección General de Pregrado UV)

Dichos cambios organizacionales, impulsados por los nuevos recursos disponibles, se han dado en dos frentes. Por un lado, a nivel de la administración de la docencia, los/las vicerrectores/as académicos/as y directivos/as de unidades de pregrado, innovación pedagógica y equivalentes, declaran que sus universidades han creado nuevas unidades administrativas dedicadas específicamente a la gestión de la docencia y, en particular, el aseguramiento de la correcta implementación del modelo educativo principalmente mediante el acompañamiento de los/as estudiantes y los/as profesores/as, el seguimiento de sus resultados en términos de conocimientos, competencias y habilidades y su actualización a partir de la identificación de las demandas del diagnóstico externo.

“La gran misión del primer modelo educativo institucional fue instalar el enfoque curricular por competencias. (...) Pero fue lo que dio lugar a la formación general que fue muy potente en la línea de lo que tiene que ver con la formación integral, con la inter- y transdisciplina, aquí se empieza a gestar un modo de trabajo, se instala la necesidad de hablar de flexibilidad curricular, movilidad. En términos conceptuales fue bien potente lo que pasó en ese momento” (Dirección de Pregrado UCH)

“Fue importante la creación de unidades de gestión que permiten la implementación del modelo como, por ejemplo, la Unidad de Gestión Curricular Institucional; el equipo de profesionales de primer nivel de curriculistas; un equipo grande con una buena inversión de la Universidad. Acompañan a las carreras en el proceso de rediseño con la unidad de gestión departamental, que es acompañada por los profesionales de la UGC y que monitorean el currículum y los procesos” (Vicerrectoría UMCE)

“Entonces diría que la VIR Académica en su conjunto, es la unidad mandatada a resguardar y mantener la implementación del modelo y al mismo tiempo cumplimos un rol ‘evangelizador’. (...) Porque, por ejemplo, [en] la unidad de innovación educativa, trabajamos con las unidades académicas para orientar y facilitar estos procesos de innovación de planes de estudio. Pero también llevamos los elementos mandatados por el modelo educativo y cautelamos que, en esos procesos de innovación, estos principios se consideren, no de manera estandarizada, porque como universidad pública da espacio a la toma de decisiones, es decir hay una estructura de gobernanza donde el gobierno central, digamos la vicerrectoría académica, tiene las políticas, pero finalmente la toma de decisiones está en las unidades académicas, en las facultades. Se genera una estructura de gobernanza interna, que es muy distinta a cómo funcionan las universidades privadas, donde si el rector dice algo todo el mundo hace caso para abajo, aquí no necesariamente es así. Por eso tenemos un rol que tiene que ver con mostrarles a las unidades que esto puede ser mejor, de convencerles que tenemos que repensar la formación del estudiantado, que tenemos que pensar estrategias para el aseguramiento continuo de la calidad, y creo que hay un proceso de negociación permanente para que esto baje y permee” (Dirección de Pregrado USACH)

Por otro lado, a nivel de unidades académicas, las universidades estatales han experimentado también un cambio profundo. Según detallan los/as entrevistados/as, emergen nuevas unidades dedicadas al diseño y evaluación de los modelos educativos, espacios para la adquisición de herramientas pedagógicas y didácticas centradas en el/la estudiante y, en algunas instituciones, la reorganización de unidades académicas según el nuevo perfil de egreso. En la misma dirección, los/as directivos/as consultados/as declaran que, durante el periodo de implementación de los modelos educativos, tuvo lugar un proceso amplio de creación de nuevas oficinas, unidades y secretarías, así como de generación de nuevos documentos y políticas, con el objetivo de transversalizar los nuevos contenidos en el currículo, especialmente en temáticas de género, sustentabilidad e interculturalidad que, se espera, marquen el sello de la institución.

“El modelo educativo gatilla una serie de procesos y mecanismos que van desde la innovación docente, el acompañamiento de innovaciones curriculares y la innovación y el ajuste curricular. Los criterios que se establecen ahí, todo lo que orienta la formación general, todo lo que tiene que ver con sistemas de evaluación de la docencia, acompañamiento estudiantil, son procesos, estrategias y programas que se articulan en torno a este lenguaje común de los principios del modelo” (Dirección de Pregrado UCH).

“Actualmente avanzamos con la innovación a la formación general, que tiene que ver con la formación ciudadana, donde queremos que estos grandes temas (formación ciudadana, equidad de género, sostenibilidad, etc.) sean parte de un enfoque sistémico. Que el tema no solo sea equidad de género, sino que sea natural al comportamiento y, por eso, estamos revisando las competencias sello en el marco de la formación ciudadana, como universidad del Estado que somos” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“El 2005 modificamos la estructura generando una vicerrectoría de pregrado para poder echar a andar el modelo educativo en pregrado, y eso implicó que hay toda una estructura de soporte para poder monitorear, no solo el diseño, sino la implementación y los ajustes que se le hacen al proceso formativo, que en el fondo el modelo educativo nos entrega estos lineamientos generales. Entonces esto ha implicado cambios de estructura, cambios de cultura, formas distintas de trabajar, formas de organizarnos también, y eso tiene que ver con la estructura, a nivel macro y micro también. Entonces sin lugar a dudas el hecho de definir un modelo... Lo mismo [ocurre] cuando defines un plan estratégico, que generas un rayado de cancha. Lo mismo pasa con el modelo educativo. Antes del 2005 nosotros ni sabíamos que teníamos un enfoque curricular por objetivos, nosotros teníamos objetivos y punto. Había muchas diferencias entre carreras y luego, con el tema de sentarse a definir un modelo que tiene estructuras que nos rigen, convocan y que además vamos sistematizando, evaluando, genera un cambio de cultura enorme. Porque obviamente que ya no es lo mismo un profesor que se sienta y hace una clase, sino que [ahora] es cómo impacta el aprendizaje, cuál es el rol del profesor, qué pasa con los estudiantes en el aula. No te digo que tengamos todo esto resuelto, pero tú empiezas a cuestionar, a generar estrategias y formas de organizar para tener resultados, hacer mejoras y hacer como todo un círculo de mejoramiento continuo” (Vicerrectoría UTALCA).

En una dirección similar, los/as directivos consultados/as señalan que, a nivel de la planificación interna de la docencia, deben considerarse hoy una serie de elementos de la política pública, en particular, gratuidad y acreditación. En este respecto, la titulación oportuna vinculada a la gratuidad plantearía un desafío central para los modelos educativos, enfocando todos los incentivos en la reducción de la duración promedio de las carreras, en tanto la acreditación, con su proceso paralelo de definición de dimensiones, criterios y estándares, influiría además en las posibilidades de desarrollo de los modelos educativos, priorizando formas de docencia que sean evaluadas positivamente desde la institucionalidad.

“No podemos pensar en evaluación curricular, evaluación del modelo, sin tener en consideración cómo se implementa la gratuidad, por ejemplo. Cerca del 70% de nuestros estudiantes tiene gratuidad. Entonces cómo se implementa la gratuidad y la implementación del art. 108 en relación con la duración de las carreras. Todo lo anterior no se puede pensar disociado del perfil de ingreso de los estudiantes, que está muy vinculado con la titulación oportuna y agudizado por el contexto de pandemia y crisis social” (Vicerrectoría UV)

“Somos una universidad que trabaja mucho con el esfuerzo de todos y todas en poder generar los espacios y generar las oportunidades a los estudiantes que optan con nosotros. Somos una institución de región, somos pequeña. Somos una institución que no recibe un gran aporte del Estado, somos una de las que recibe menos aportes. Tenemos los aranceles más bajos, por lo tanto, la mayoría de nuestras carreras lo que paga el estudiante no logra en el fondo cubrir los gastos de operación de la carrera. Entonces la institución tiene que hacer muchos esfuerzos propios de autogestión para poder sacar este proyecto adelante sin exigirle a los estudiantes” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“La titulación oportuna es un eje que no podemos dejar de lado, estuvo presente cuando se fijaron ahora las vacantes [...] la retención de los primeros años, más la titulación oportuna y empleabilidad son factores relevantes. Hoy día el artículo 108 de la Ley de gratuidad, [establece que] la titulación oportuna es un factor que golpea fuertemente a las instituciones. Por lo tanto, la evaluación del modelo educativo tiene que ver con todo el contexto académico, pero también de financiamiento institucional, las trayectorias de nuestros estudiantes, la flexibilidad de esas trayectorias, en la articulación” (Vicerrectoría UV)

La falta de un trato especial desde el Estado a las universidades públicas genera según los/as entrevistados/as una serie de desafíos y dificultades para cumplir efectivamente su rol público como instituciones profesionalizantes. En efecto, el modelo de financiamiento y las burocracias que se imponen a las universidades estatales en términos de seguimiento y rendición de cuentas se perciben como una barrera para la implementación adecuada del modelo educativo. Dichas barreras —según relatan los/as entrevistados/as— no solo impactarían en las universidades, sino también en los/as estudiantes, pues las instituciones estatales, al verse enfrentadas a exigencias organizacionales extremas, enfrentarían un desgaste que no se exige de la misma manera a otras organizaciones del sector. En este respecto, como ilustran los siguientes fragmentos, los/as directivos/as consultados/as sugieren que existe una tensión entre la relación que el Estado tiene con las instituciones y la opción de cumplir su compromiso con el rol público con la flexibilidad requerida.

“La política pública marca las restricciones que tenemos. (...) Por ejemplo, instituciones no adscritas a gratuidad o sistema de acceso no tienen. (...) Tenemos que estar alineadas como instituciones públicas del Estado para tener una fuerte incidencia en la política pública, pues cada día tenemos más restricciones y menos libertades” (Vicerrectoría UV)

“Hoy día nosotros gestionamos la incertidumbre, ya no es como antes, que instalábamos algo por 5 años. Ahora no. Nos instalamos en ambientes que se van moviendo y esa es una nueva forma de hacer gestión y tenemos que acostumbrarnos a aquello. Entonces la crisis no es un problema, es una oportunidad de mejora y tenemos que acostumbrarnos a ser dinámicos y las universidades estatales no tienen esa dinámica” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“Es la tensión que existe no tan solo desde la política, sino también desde los sistemas de financiamiento. Nosotros como universidad pública, sobre todo, con fuente de financiamiento fundamentalmente desde el Estado, también vemos que probablemente hay objetivos que se plantean desde la política, que no dialogan totalmente con las propias necesidades de la formación inicial y ahí, entonces, hay brechas importantes que es necesario re-definir o re-priorizar. [Sumado a lo anterior] el modelo de financiamiento que hace que las universidades tengan una gran masa de profesores a honorarios bajo el eufemismo de ‘colaboradores/as’, no te dan derecho a voto, no te permiten investigar, ni publicar, vas haces la pega y te vas, como profesor taxi. (...) Esa distorsión de las políticas de autofinanciamiento que no permiten tener una planta de profesores que genera, yo creo, una mal entendida libertad de cátedra,

que no tiene que ver con que las universidades no sean autónomas (Dirección de Docencia UMCE).

Finalmente, el *contexto sociopolítico del país, sumado a la crisis sanitaria que generó la pandemia por COVID 19* es reconocido como una dimensión central del diagnóstico externo que puso en cuestión la relevancia general del modelo educativo de las universidades estatales. En este escenario, la acelerada transición a una modalidad de enseñanza y aprendizaje a distancia promovida por la crisis sanitaria resultó en la aparición de una serie de problemas de implementación del modelo educativo. Por una parte, la brecha digital en materia de conectividad y manejo de tecnologías requirió de las universidades crear unidades especializadas o fortalecer las existentes en materia de TIC's y, por otra parte, demandó un proceso de alfabetización digital para un porcentaje no menor de sus estudiantes y docentes que rápidamente debieron incorporar el manejo de nuevas tecnologías. Lo anterior implicó no solo un desafío material, sino por sobre todo un reto en las didácticas de enseñanza-aprendizaje necesarias para sus alumnos/as.

"Tenemos una Unidad de Desarrollo Virtual donde trabaja gente especialista y nos capacita para hacer un cambio de la enseñanza de tipo presencial a una virtual, que antes pensaba que era llegar e incorporar un ppt y seguir haciendo lo mismo que se hacía presencial. A poco andar nos dijeron no, no podemos enseñar de esta manera. Esto no es que van a tener los jóvenes una pantalla y le van a estar proyectando un ppt, eso no es enseñanza. Entonces nos hicieron toda una capacitación para esta adaptación de la presencialidad a la virtualización y ahí esta unidad nos apoya a todas las unidades académicas de la Universidad" (Vicerrectoría UMAG)

"El modelo dice 'tienes que entender y situarte en el lugar del otro', dice 'el estudiante está en el centro de todo' y eso nos hizo tener esos despliegues [durante la pandemia] desde Quellón hasta la VIII, IX Región, entregando móviles y chip, [y también derivó] en construir una normativa adecuada para que los estudiantes y los profes se pudieran comunicar. Se creó mucha institucionalidad dialogante para poder favorecer los espacios de cooperación entre estamentos. Las mismas ayudas sociales, las redes que la universidad tenía" (Dirección de Docencia y Pregrado ULAGOS)

"La obligación de la docencia no presencial nos generó esta nueva modalidad que algunos no habíamos usado nunca. Hoy día es un lugar común y eso también genera mejores posibilidades de formación. Nuestra formación integral hoy día la estamos planteando con estas metodologías. (...) Esta modalidad posibilita la generación de estas actividades formativas que probablemente antes no eran tan factibles si uno las planteaba en formato presencial" (Dirección de Docencia UTEM)

Por otra parte, la pandemia requirió de las instituciones y sus modelos educativos una rápida adaptación en un contexto de emergencia para cumplir el mandato emanado desde el Ministerio de Educación que mandataba a mantener la docencia sin dejar de lado el eje central de los modelos educativos que son los/as estudiantes. Esto presentó ventajas para algunos/as de los/as entrevistados/as, en particular, en términos del vínculo entre virtualización y democratización del saber.

"Podríamos decir que la virtualidad nos hizo democratizar el conocimiento y eso era no pensado antes en la academia. No te olvides que nosotros los académicos cuanto más años y grados tenemos, nos costaba mucho la democratización de nuestro conocimiento. Pero hoy día la Universidad, con todo lo que tiene que ver con la dirección de innovación, ha hecho un trabajo colaborativo con las distintas carreras, unidades, de instalar esta democratización" (Dirección de Pregrado UPLA)

"El estallido social en primera instancia y después la pandemia, nos invitaron a hacer una docencia en emergencia. Levantando inmediatamente todas las asignaturas en una plataforma moodle, que es la que tenemos institucionalizada, donde a través de la dirección

de desarrollo curricular se hicieron un montón de capacitaciones a los docentes, cursos, diplomas, cosa de ir aportándole a los docentes y a los académicos mejores herramientas para poder implementar la docencia en contexto de emergencia. En primera instancia lo presencial se traslada a lo virtual. En la medida que fuimos madurando con el paso de los semestres empezamos a regular desde la Vicerrectoría Académica con circulares donde estaban todas las normativas para guiarse en la docencia interna en clases. Internamente tuvimos movilizaciones estudiantiles, que para ellos fue harto peso académico tener de un día para otro todo virtual, con profesores que te pedían miles de tareas y empezaron a estar sobrecargados (Dirección Desarrollo Curricular UA)

“También los recursos de apoyo que la universidad plantea, [como, por ejemplo, de] apoyo de TICS a la docencia, es algo que se ha dado de forma transversal. Es importante porque en el ámbito de la pandemia ha tenido su lado bueno y malo en ese sentido. La universidad ha levantado en el contexto del modelo educativo un plan de virtualización institucional que hoy día nos permite contar con salas híbridas, con múltiples plataformas, Canvas, campos virtual USACH —que es un desarrollo propio de la universidad basado en Moodle— y que nos permite tener un gran porcentaje de la docencia de manera virtual, reconociendo además ámbitos como el auto aprendizaje, a través de todo el respeto a los SCT en los programas de estudio y todo el reforzamiento que se puede hacer” (Vicerrectoría USACH)

En ese sentido, la reorganización para la docencia que debieron implementar todas las universidades abre a reflexión en varios/as de los/as entrevistados/as respecto al cambio de paradigma que enfrentan hoy las instituciones. Dicho desarrollo, de acuerdo con el análisis de los/as entrevistados, demanda de las instituciones y, al mismo tiempo, de la política pública en materia de educación superior, la redefinición de qué se entiende por presencialidad en la universidad.

“También se abrió un concurso para proyectos de innovaciones tecnológicas metodológicas para la educación virtual, a distancia. Porque eso yo creo que llegó para quedarse, y por eso es importante que definamos qué vamos a entender por presencialidad y yo creo que ahí es como universidades del Estado tenemos que ponernos de acuerdo en eso para no perder todo lo aprendido en estos años (...) y sirve para los alumnos si están enfermos, si tienen alguna dificultad, los estudiantes que tienen hijos, por ejemplo, puedan continuar con sus clases sin tener que ir necesariamente presencial. Estar presente, aunque sea a través del Zoom o de otra tecnología vale” (Dirección de Docencia UBB)

“Cuando lo planteamos el 2011 [el modelo] nuestro desarrollo de la actividad docente estaba orientado a una docencia presencial. Por tanto, todo el rediseño curricular, generación de contenidos, definición de syllabus, definición de propuestas metodológicas, basadas en la definición de los instrumentos para medir o para orientar el proceso formativo en función de ello, hoy día, con la irrupción de la tecnología, evidentemente que generó un impacto en nuestro modelo educativo y hoy es algo de lo que tenemos que hacernos cargo” (Vicerrectoría UTEM).

“En la pandemia, reforzar los temas tecnológicos, creo que eso ha sido un tema que ha impactado a todas las universidades y como hoy día definimos o vamos a definir en el futuro la presencialidad en la educación. [Por ejemplo, en la actualidad] la gratuidad es presencial, las becas ANID de posgrado son para programas presenciales. Pero también hay una definición que estamos trabajando entre las instituciones de presencialidad en ese sentido, y también hay que trabajarla con el Ministerio [de Educación] y [trabajar también] cómo afectan fuertemente las competencias, la nueva realidad que existe en las distintas instancias profesionales en ese sentido” (Vicerrectoría UV).

Los fragmentos presentados ahora ejemplifican estos retos, subrayando cómo uno de los aspectos más importantes de los modelos educativos de las instituciones estatales, esto es, su foco en la participación fue particularmente difícil de implementar en el marco de la crisis sanitaria dada la ausencia de co-presencialidad en los procesos de construcción de comunidad universitaria y organización a nivel estudiantil y la preocupación por otros desafíos más urgentes.

“Ha permitido una evaluación del modelo educativo por el cambio epocal. Han pasado una serie de cosas que, seguramente, algunas llegaron para quedarse, con lo que tiene que ver particularmente con la reflexión ciudadana, amplia, no solo en materia constitucional sino en el amplio sentido de la discusión ciudadana y el rol de la universidad pública en estos temas” (Dirección General de Pregrado UV)

“La pandemia nos permitió acercar el modelo, porque el modelo educativo tiene énfasis en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, y con la lógica que la universidad es co-responsable de ese aprendizaje, y que todos los actores de la comunidad tenemos que participar de aquello y, [en ese sentido] la pandemia fue un muy buen ejercicio para hacer carne cosas que, en la cotidianidad o en la regularidad, no necesariamente se dan de manera tan profunda como hubiésemos esperado. En la pandemia, a pesar de haber sido superados, respondimos mejor. Ese marco de articulación nos dijo ‘este es el momento en que más tenemos que entender quiénes son nuestros estudiantes, que más tenemos que pensar en actividades pensadas en ellos, porque si no no existía posibilidad de hacer academia ni existía la posibilidad de hacer formación’” (Dirección de Pregrado UCH)

A su vez, existen otras instituciones en que la pandemia por COVID 19 fue interpretada como una oportunidad de actualización de los modelos formativos, especialmente en la dimensión de uso extensivo de tecnologías de la información y la comunicación, y, en particular, como una oportunidad para conocer mejor las condiciones familiares de sus estudiantes. En esta dirección, se presta igualmente atención a que la crisis motivó una mejora en el tema de la movilidad estudiantil entre universidades estatales contribuyendo de manera efectiva al establecimiento de un eje público de formación de los/as estudiantes del sector.

“La crisis social, la pandemia, nos llevó a la evaluación del modelo. Va a haber un cambio en las competencias y en cómo se implementan en cada una de las carreras con la crisis. La mayoría de las carreras se abocaron a la recuperación de Valparaíso y a una fuerte presencia con las entidades sociales, [dando cuenta de] nuestra responsabilidad social, que es un tema muy relevante para las instituciones públicas” (Vicerrectoría UV)

“Todas las áreas de la universidad vinculadas con salud mental han trabajado de forma colaborativa y cooperativa en el contexto de la pandemia, lo que ha permitido hacer acompañamiento en salud mental para estudiantes y funcionarios. Esto es muy valioso para la comunidad” (Vicerrectoría ULS)

Desafíos educativos

Los desafíos del modelo educativo identificados por los/as entrevistados/as se enlazan con los análisis precedentes. En primer lugar, existe una *preocupación transversal por la necesidad de avanzar efectivamente en formación integral en temáticas de género, sustentabilidad, inter- y transdisciplina, inclusión y participación ciudadana, entre otras*, de modo de preparar a los/as graduados/as para los desafíos del futuro. Si bien el desarrollo en estas temáticas es desigual —siendo incorporado en algunas universidades estatales y apenas mencionado en otras, como hemos visto en la revisión documental—, la preocupación por reformar líneas curriculares con dichos contenidos es mencionada aquí transversalmente.

“La última [modificación al modelo] que es esta política —bueno, tenemos una política también— pero este principio de igualdad de género y no discriminación surge del movimiento feminista del 2018, y uno de los acuerdos en ese movimiento —donde hubo paralizaciones, en fin, con las estudiantes— fue de modificar el modelo educativo con el fin de incluir este principio” (Vicerrectoría UCH)

“En el 2013 teníamos la intención de plasmar la perspectiva de género en un texto escrito formal, pero se nos bajó porque ‘era muy enredado’. Fue una tremenda discusión en el diseño del modelo educativo si [en el documento] quedaba explícito en todo el modelo (el uso de

las/os) y finalmente se dejó un párrafo inicial que dice que, si bien no se pondrá los/las a cada rato, ese es el espíritu. Pero la actual rectoría tiene un fuerte compromiso en avanzar hacia una universidad que forme [profesionales] de una manera no sexista e inclusiva. Hoy no está plasmado, pero tendrá que ser en el momento de la revisión del modelo. Lo que sí está en el proceso de reforma curricular, lo pudimos instalar en algunas carreras, porque fue posterior al mayo feminista, para lo cual levantamos una oficina de género y sexualidad con profesionales maravillosas que están participando en la mesa ETHOS y también en la red de oficinas de género de universidades del CUECH. Tenemos esta deuda de incorporarlo explícito en el nuevo modelo educativo [pero] la oficina de género está trabajando en levantar la política de género en todos los niveles” (Vicerrectoría UMCE).

A nivel organizacional, adquiere relevancia, por otra parte, asegurarse que *los modelos educativos sean efectivamente implementados dentro de las universidades*. Con este fin, los/as entrevistados/as declaran que es preciso crear y/o mejorar los sistemas de actualización curricular —dependiendo del grado de desarrollo de la institución— y abrir espacios de formación del cuerpo académico más allá de las definiciones sobre estrategias pedagógicas en la administración central, asegurando de esta manera su influencia en la comunidad universitaria.

“Las definiciones institucionales y el trabajo con las unidades académicas son importantes. (...) Esto facilita y ordena justamente el avance de cada uno de estos procesos” (Vicerrectoría UDA).

“El modelo educativo tiene una enorme importancia en nuestra planificación estratégica, en la toma de decisiones y, cuando no la ha tenido —porque se nos quedaba atrás—, hemos ido actualizando. Yo creo que como instrumento va a ser (...) mucho más dinámico de lo que fue en el pasado” (Vicerrectoría UCH).

Relacionado con lo anterior, se reconoce entre vicerrectores/as y directivos/as en que la implementación adecuada del modelo educativo requiere de una *reforma en el conjunto de la organización universitaria*. En este sentido resulta urgente disminuir la carga que tienen los/as académicos/as, cuyos focos de evaluación se centran usualmente en sus publicaciones en revistas indizadas, con una menor priorización de actividades de docencia. Como resultado, acusan los/as entrevistados/as, los/as académicos/as de las universidades estatales enfrentan hoy una sobrecarga para cumplir con todos sus requerimientos, resultando en una barrera para la implementación eficiente de los modelos educativos y que no atiende a la complejidad de estas transformaciones que, en su conjunto, demandando un cambio cultural capaz de orientar efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de distintos/as estudiantes. El diseño de sistemas participativos de toma de decisiones educativas fundada en la evidencia, a que apuntan los siguientes fragmentos, demuestra la extensión de esta reflexión.

“Hemos generado muchos mecanismos que permiten que el modelo se vaya consolidando, vaya bajando cada vez con más al aula y (seguirlo) en los distintos niveles en que se mueve el currículum, y nos permiten monitorear y hacer seguimiento para saber dónde tenemos que esforzarnos” (Dirección General de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“También hay evidencia desde los datos, los estudios, lo que está pasando con nuestros estudiantes, la satisfacción, los perfiles, cómo evolucionan y toda esa data que es mucha, se entrega a los tomadores de decisiones y se les trata de acompañar en mirar esa información” (Dirección de Pregrado UCH)

En esta dirección, uno de los principales desafíos es la *validación de los modelos educativos por parte de las comunidades académicas*. Según señalan los/as directivos/a, la participación es clave en este respecto. El uso de enfoques que promuevan la participación

de los diferentes estamentos, así como también de actores no académicos, resulta esencial para que el modelo pueda legitimarse en la institución y, a la vez, sirve para que este se profile como dinámico a partir de la tematización de nuevas necesidades regionales a las cuales debe responder.

“Las jornadas de discusión de buenas prácticas que se realizan anualmente se plasman en publicaciones anuales, que son muy relevantes para la institución porque ahí pueden auto observarse, compartir las buenas prácticas docentes, no como éxito en sí mismo sino como un espacio colaborativo muy exitoso esperado por el cuerpo docente. Reciben experiencias innovadoras: es como un seminario, congreso donde presentan y comparten sus experiencias y eso permite la auto observación y por tanto la auto evaluación de la implementación del modelo” (Dirección General de Pregrado UV)

“Somos una universidad que se piensa desde la región, para la región, pero con esta mirada que vaya más allá de la región. (...) Tenemos un ánimo absoluto de colaboración [en oposición a] esta lógica de la competencia. Buscamos muchas alianzas y también por razones obvias, como somos una universidad muy pequeña que se está instalando, tenemos mucha alianza con universidades [estatales y no estatales]. (...) Entonces yo te diría que este foco por formar ciudadanía, no solo por la especialidad para que te vaya muy bien personal e individualmente (...) sino que tiene esta lógica de formar ciudadanía. (...) Hay un foco nuestro muy relevante, muy ligado a las problemáticas de la región, pero con una mirada global de excelencia proyectando al resto” (Vicerrectoría UOH)

Luego, la *mayor atención al pluralismo de sus estudiantes* parece ser un componente central de los retos de los modelos educativos. Los/as directivos/as de las universidades analizadas indican que sus estudiantes provienen generalmente de contextos extremadamente diversos, tanto en términos socioeconómicos, de género, étnicos, entre otros, por lo que deben adaptar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a dicha variedad manteniendo, sin embargo, su foco en la formación de profesionales comprometidos con las demandas de sus territorios.

“La movilidad social es un tema para nosotros que efectivamente está y se visibiliza y se ha visibilizado en todos los tiempos. Esta movilidad social de nuestros estudiantes ha sido realmente algo importante y que nosotros nos sentimos realmente muy orgullosos y orgullosas” (Dirección General de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“A nosotros nos interesaba ser una respuesta a las necesidades regionales, entonces tenemos un indicador brutal que es que tenemos estudiantes de todas las comunas. Tenemos uno de los porcentajes más altos del país con gratuidad: 72%, lo cual también te dice algo desde el punto de vista de dar oportunidades” (Vicerrectoría UOH)

La *continua reflexión en torno a la pertinencia de la formación es otro desafío relevante* en el conjunto de instituciones. Los/as entrevistados/s declaran que la adaptación a los nuevos contextos que abrió la pandemia como, por ejemplo, el tema de la presencialidad que se vincula fuertemente con los requerimientos para la gratuidad y la obtención de becas de posgrado, resultan un tema de especial interés para el desarrollo a corto y mediano plazo en la institución. A su vez, adquiere importancia la necesidad de modificaciones en las competencias de los/as estudiantes en el marco del cambio tecnológico, la pandemia y la cuarta revolución industrial, en especial en carreras como medicina e ingenierías. Por último, producto del contexto social y político particular del país se ha reforzado la centralidad de competencias vinculadas a la formación ciudadana, incluyendo la responsabilidad y participación cívica para así participar en el debate público.

“En la pandemia reforzar los temas tecnológicos, creo que eso ha sido un tema que ha impactado a todas las universidades y como hoy día definimos o vamos a definir en el futuro la presencialidad en la educación. (...) La gratuidad es presencial, las becas ANID de

posgrado son para programas presenciales, pero también hay una definición que estamos trabajando entre las instituciones de presencialidad en ese sentido y también hay que trabajarla con el Ministerio y cómo afectan fuertemente las competencias la nueva realidad que existe en las distintas instancias profesionales en ese sentido” (Vicerrectoría UV)

“También recuerdo un documento sobre directrices para la docencia en línea que buscaba guiar la adaptación de un proceso formativo, que había sido guiado de manera distinta a esta modalidad, había indicaciones de horarios, [indicaciones] metodológicas, de tiempo frente a la pantalla, etc. Se incorpora el aula virtual con mucha fuerza y ahora es un uso transversal y total, aparecieron conceptos como la ruta de aprendizaje, tipo de actividades, etc. (...) También nos dimos cuenta de que algunos académicos y estudiantes necesitaban formación para incorporarse efectivamente a aprender usando estas plataformas digitales, hubo un proceso muy intenso formativo de académicos y estudiantes” (Dirección General de Pregrado UV)

La actualización de las estrategias pedagógicas en posgrado aparece también como un tema relevante en algunas instituciones que, por su historia, llevan un mayor tiempo dedicado a la reflexión sobre la educación en este nivel. En este respecto se argumenta la necesidad de abandonar aquí modelos centrados en la transferencia de conocimiento, con foco en los contenidos disciplinares y desde una lógica expositiva, y pasar a modelos centrados en el/la estudiante, con opciones de integración interdisciplinar, construidos colectivamente y que, además, abran diferentes opciones para la continuidad entre niveles formativos.

“Potenciar la multidisciplinaria e interdisciplina en nuestros programas formativos y, sobre todo, en las estructuras comunes y planes comunes, en las distintas carreras. La movilidad también entre facultades, la flexibilidad curricular y la articulación con el postgrado son los desafíos que vemos y creemos que nos permitirá potenciar retención, titulación oportuna, incluso la articulación, empleabilidad, que son los factores que hoy seguirán siendo relevante en el sistema, pero también creemos que académicamente somos responsables de la formación de nuestros estudiantes en esa línea” (Vicerrectoría UV)

“En general en las universidades las referencias al postgrado todavía son como más protocolares diría yo, o sea, como que tú puedes mencionarlo, pero no es la carta de navegación que de alguna manera es en el pregrado. Sin embargo, la universidad se está enfocando en continuidad y potenciar este ámbito (Vicerrectoría UCH)

Finalmente, a nivel de conjunto, existe una preocupación ampliamente extendida por la necesidad de conformar una red de universidades estatales a nivel de la docencia, valorando hoy especialmente sus avances en términos de conformación de una red de pregrado y de direcciones de género. En esta dimensión son relevados por los/as entrevistados/as temas como la duración de las carreras, la titulación oportuna, el reconocimiento de aprendizajes previos y, como marco general, la promoción de la flexibilidad, y movilidad tanto dentro de las facultades de cada universidad como entre el conjunto de las universidades estatales y también con redes internacionales. Esto se vincula directamente con un reclamo por las posibilidades de financiamiento estatal a estas iniciativas pues, si bien existen esfuerzos internos para avanzar en esta dirección, su continuidad en el tiempo es costosa y requiere fondos de los que carecen las instituciones estatales.

“Es tan gratificante escuchar a los demás [rectores/as y vicerrectores/as] dialogar, conversar, que las problemáticas que tenemos a veces con nuestros estudiantes son las mismas que tienen ellos y poder buscar soluciones conjuntas o que se compartan las experiencias. Esto ha servido mucho y se tiene que seguir fortaleciendo. Lo importante es que sea positivo en beneficio de lo fundamental que es el centro de la formación que son los estudiantes, sin estudiantes no somos nada” (Vicerrectoría ULS)

“Es importante que las instituciones del Estado podamos tener acuerdos, lineamientos comunes de los modelos educativos. Debemos siempre reconocer las particularidades (los perfiles de ingresos son distintos, la territorialidad y su posicionamiento son distintas, la cultura) por tanto creo que los lineamientos comunes son importantes, acuerdos en esas líneas comunes, las competencias sello, pero también reconociendo la particularidad de cada institución (...) que podamos tener una voz fuerte hacia la política pública, pero reconociendo nuestras particularidades” (Vicerrectoría UV)

Modelo educativo

Principios y valores

En lo que respecta a los **principios y valores** ejes del modelo educativo, la idea de *pertinencia regional de la formación* es transversal, especialmente en aquellas instituciones localizadas fuera de la Región Metropolitana. La identidad de estas universidades está arraigada en su compromiso con la región y sus comunidades. En este sentido, según relatan los/as directivos/as, a diferencia del sector privado, existe en estas instituciones un foco explícito con la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo y las necesidades de sus comunidades mediante la adquisición de competencias humanistas, integrales y de pensamiento crítico

“Vivimos y respiramos el rol social, somos conocidas como la universidad de la región a pesar de que hay otras en la región porque somos la que acoge y se presenta en las situaciones más críticas de la ciudad y la Región y siempre estamos tratando de colaborar” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“Las universidades estatales son universidades comprometidas con el territorio, tener varios campus en distintas comunas de la región permite tener acceso a las necesidades reales del territorio. A su vez, la variedad de oferta académica responde a temas que antiguamente no eran imaginadas como por ejemplo astronomía, clínica odontológica, etc. el abanico de posibilidades de carreras para estudiantes de la región potencia el desarrollo del territorio a partir de sus propias necesidades” (Vicerrectoría ULS)

Dicho foco marca una diferenciación central respecto del sector universitario privado. Esto se manifiesta en dos frentes según el discurso de los/as directivos/as de las universidades estatales. Por una parte, existe en su discurso una marcada diferencia respecto de las instituciones privadas de educación superior no pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, cuya formación es descrita como cualitativamente diferente respecto a la ofrecida por las universidades estatales, principalmente por ser de menor calidad y no estar enfocada en la formación de profesionales comprometidos con sus territorios sino meramente atender a demandas presentes del mercado laboral. Por otra, se presenta también una diferencia frente a las universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, sobre las cuales, si bien se reconoce su carácter de excelencia, su representación de ciertos proyectos identitarios políticos religiosos o, incluso, su posibilidad de contribuir al desarrollo del país, se señala que no corresponden a instituciones públicas dado el foco de su formación, con independencia de cómo éstas aspiren a presentarse en el debate.

“Nos distingue de una universidad privada la diversidad que existe, social, cultural y económica, eso también lo plasmamos en el modelo educativo. Nos hacemos cargo del estudiante que llega a la institución con brechas sociales, culturales, en formación y la universidad desarrolla a nivel operativo todo un plan para abordar esas brechas y formar un profesional que sea un aporte para la sociedad” (Vicerrectoría UTALCA)

“Yo creo que todavía puede haber universidades [privadas] trabajando con el modelo clásico por objetivos y eso es una tremenda diferencia. O sea, no están declaradas la competencia,

sino que todas las asignaturas se plantean ahí con un objetivo de tipo general y cuál serían los objetivos específicos que habría que lograr” (Vicerrectoría UMAG)

Precisamente, la implementación de los modelos educativos bajo estos principios y valores distintivos es, de acuerdo con los/as entrevistados, uno de los principales retos para las instituciones estatales. En esta dirección, se declara que las universidades estatales deben potenciar su compromiso público y rol social a través de esfuerzos colaborativos y en conjunto y, también, desde cada una por separado de acuerdo con las distintas necesidades regionales que les permitan incidir de mejor manera en el desarrollo de sus territorios. Esto resulta particularmente relevante para aquellas universidades que han logrado establecer un fuerte vínculo con las autoridades regionales y parlamentarias, municipales, etc., así como con autoridades constituyentes, lo que les ha permitido orientar sus estrategias pedagógicas a la formación de ciudadanos/as con un fuerte sentido de lo público.

“El principio de la formación universitaria en este momento y lo que proponemos en términos de marco formativo del modelo educativo es todo lo contrario. Nosotros [la universidad] somos responsables de que ese estudiante efectivamente logre esos objetivos y nos hacemos responsables con él para que pueda desarrollarse personalmente, profesionalmente y pueda desarrollar sus propios talentos que es nuestra definición de calidad en el modelo” (Dirección de Pregrado UCH)

“Tenemos un vínculo muy fluido con las autoridades regionales. (...) Para nosotros ha sido muy cotidiano tener a las autoridades regionales, comunales, parlamentarias, muy involucradas en lo que estamos haciendo. Nuestros estudiantes se están formando con mucho vínculo con estos problemas [públicos]. (...) Desde el primer día los hemos incorporado al territorio y el territorio viene mucho a la universidad. Aquí se hacen muchas actividades que han hecho por ejemplo los constituyentes, tenemos 9 constituyentes que participan mucho en actividades aquí con los estudiantes. Entonces tenemos mucho esto de formar ciudadanía, de formar ciudadanos” [Vicerrectoría UOH]

Perfil de ingreso

En lo que respecta al **perfil de ingreso**, resulta transversal en los/as directivos/as consultados/as el compromiso con la equidad y la movilidad social, entendido como la promoción del acceso de sectores anteriormente excluidos del sistema o que, por su condición de origen, enfrentan mayores dificultades para ser incluidos. Resulta interesante en este sentido como, sin excepción, todos/as los/as entrevistados/as indican que sus universidades atienden a estudiantes de excelencia manteniendo, sin embargo, un compromiso irrestricto con la equidad. Como muestran los siguientes fragmentos, dicha equidad se manifiesta de diferentes maneras según la misión de la institución y los problemas de desigualdad más importantes de los respectivos territorios, abarcando así temáticas socioeconómicas, étnicas, de género, migración, etc. Sin embargo, pese a esta amplia diferenciación, en cualquier expresión, el perfil de estudiante de las universidades estatales se configura con atención a dichas temáticas de equidad.

“Hay ciertos elementos comunes que, independiente de la zona territorial, compartimos las universidades estatales: trabajamos generalmente con estudiantes que son primera generación de profesionales de su familia” (Dirección de Docencia ULS)

“Nuestros estudiantes son generalmente de sectores populares, la mayoría estudian con beca y con problemas económicos, por lo que nosotros conocíamos el malestar social y las demandas que se levantaron en el estallido desde que diseñamos el modelo años antes” (Vicerrectoría UMCE)

“Y, bueno, para mí el perfil es el siguiente: el de una mujer, indígena, rural, primera generación, de los más bajos quintiles y que accede por primera vez a la educación superior. Si a mí me piden definir el perfil de nuestra institución, les diría eso: una mujer indígena, rural, de los últimos quintiles, en condición de pobreza, primer generación, pero con un tremendo desafío, una tremenda oportunidad, con un puntaje que probablemente es complejo [al ser] comparado [con otros], de un establecimiento municipal, ese es como nuestro perfil de esa persona, ese estudiante regional que surge, que se suma a la universidad y que, claro, cuando pasan los 5 años y tú ves que hay un aprendizaje transformador en ella en él y tú dices ‘sí, guau’, lo obtuvimos a condiciones muy a contramano que es un poco lo que le pasa a otras universidades [regionales]” (Dirección de Docencia ULAGOS)

De acuerdo con la argumentación de los/as entrevistados/as, dicha preocupación por la equidad se expresa en un continuo proceso de reforma organizacional. La generación de vías de acceso alternativas a la universidad, además de la Prueba de Transición Universitaria (ex Prueba de Selección Universitaria, criticada por su reproducción de diferencias socioeconómicas), se constituye entonces como una prioridad institucional para asegurar su rol público, otorgando opciones para reconocer el mérito independiente del origen del/la estudiante y abrir así nuevas oportunidades para estudiantes que, en muchos casos, son la primera generación que asiste a la universidad y provienen de contextos vulnerables diversos entre sí.

“La formación de personas es ofrecer oportunidades de manera equitativa, ampliar el acceso a la educación superior que por la otra ley, por la ley general es un derecho y por lo tanto los primeros que tenemos que responder a ese derecho de acceso a la educación superior somos las universidades estatales, tenemos que hacerlo de manera responsable, tenemos que preocuparnos del acceso pero también del progreso y cómo a través de la formación en estos valores también formamos ciudadanos que aporten al desarrollo nacional y no solamente la desarrollo personal” (Vicerrectoría UCH)

“Tenemos muchas vías de acceso que hemos incorporado con mucha fuerza y no sin dificultades, por ejemplo, vías de acceso por discapacidad y tenemos varias otras: equidad regional, equidad de género” (Vicerrectoría UOH)

Cuerpo académico

En lo que respecta al **cuerpo académico**, los/as directivos/as consultados/as subrayan, en primer lugar, el carácter de excelencia que involucra a sus docentes, evaluado principalmente considerando su investigación y/o su compromiso con el desarrollo de los territorios. Si bien estos son los atributos más frecuentemente mencionados como parte de la identidad del cuerpo académico de las universidades estatales, ellos están lejos de ser los únicos. En este contexto aparece el argumento que los/as docentes de las instituciones públicas deben demostrar además una amplia apertura al diálogo, una actitud reflexiva y orientada a una autoobservación continua de la calidad de las estrategias pedagógicas. Según relatan los siguientes fragmentos, lo anterior se funda en el hecho que los modelos educativos son elaborados e implementados de manera cada vez más participativa, por lo que no es suficiente con definiciones centralizadas ni la defensa de lógicas disciplinares amparadas en facultades y departamentos, sino que requieren de su aceptación y resultante compromiso en el cuerpo académico.

“Por eso te decía yo esto de la importancia de la humanización. Yo creo que si hay algo que podemos agradecerles a nuestros profesores transversalmente es que, de manera implícita, siempre están trabajando mucho esa parte del desarrollo de la persona y de esta humanización que necesitamos en este mundo que está cada día más deshumanizado” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“El tercer pilar [del modelo educativo] que es el desarrollo formativo del académico dentro del modelo educativo. No solo nos enfocamos en el estudiante, sino que también nos enfocamos en cómo el académico llega a ser un buen docente: entonces la universidad engloba todo. Nos engloba a nosotros como profesionales, engloba a los estudiantes y a los docentes y a todo funcionario que trabaje, entonces para llegar a ser una buena comunidad universitaria tenemos que abordar todos los ámbitos. (...) Queremos que sean personas sanas” (Dirección de Docencia UTA)

Uno de los obstáculos más importantes para este objetivo es la ya mencionada cultura académica tradicionalista entre los/as académicos/as. Si bien, como hemos explicado en secciones anteriores, el diseño e implementación de los modelos educativos provocó un profundo cambio organizacional en las universidades estatales, tanto a nivel administrativo como académico, así como en la emergencia y/o formalización de temas como la flexibilización de los programas, la movilidad estudiantil y los sistemas de evaluación de la docencia, en su conjunto estos desarrollos deben contar con la colaboración de los cuerpos académicos para poder ser exitosos. En este respecto los/as vicerrectores/as y directores/as de pregrado y unidades similares reconocen que la implementación del modelo educativo requiere de la voluntad de los/as docentes y, además, en algunos casos, un esfuerzo importante de estos/as dado su escaso tiempo, por un lado, y haber sido formado bajo un *ethos* distinto dada su pertenencia a una generación diferente, por otro. Se habla entonces de un “cambio de paradigma” que deben seguir los/as docentes, abandonando la idea antes dominante que el/la mejor profesor/a era aquel/la que reprobaba más estudiantes, lo que resultaba en una alta tasa de deserción e impedía cumplir el rol requerido hoy desde la universidad.

“Diría que básicamente son los académicos que tienen que administrar un plan de estudio, con recursos limitados en términos de tiempo y que tienen una visión de cómo formar en cierta disciplina a las personas interesadas. Entonces cada vez que uno dice ‘mire aquí hay una parte de ese tiempo académico del estudiante que lo vamos a dedicar en una formación ciudadana que se necesita’, aquellos académicos más tradicionales, más puristas disciplinariamente dicen ‘mm, está bien, pero eso implica que (...) voy a tener que sacrificar parte del currículum y eso no me gusta’. Después, claro, como esto es aprobado a nivel general, las unidades terminan por acatar, pero esa tensión es algo que sigue presente sobre todo en el grado extremo en tratar de demostrar que esa formación transversal no es suficiente, no sirve, es débil. Esto nosotros lo detectamos en todas las universidades estatales [a partir de un estudio que realizamos] y con la tendencia ahora a acortar las carreras es peor todavía” (Dirección de Docencia UTEM)

“Los profesores tienen una gran carga académica. Además de sus signaturas de las cuales son responsables, tienen otras actividades como, por ejemplo, jefaturas de departamentos, pertenecer a unidades donde hacen trabajos administrativos y pertenecer a grupos de trabajo dentro de sus departamentos” (Dirección de Pregrado UDA)

Las desigualdades de género adquieren especial relevancia en este contexto. En efecto, según declaran los/as entrevistados/as, la incorporación de un nuevo enfoque de enseñanza dentro del modelo educativo va asociada a la necesidad de transformar las orgánicas y lógicas institucionales en dirección de una educación inclusiva y con perspectiva de género. El modelo educativo de las universidades estatales debe avanzar a nivel de académicos/as en esta dirección.

“Avances como, por ejemplo, la posibilidad de que los estudiantes puedan solicitar a través de la plataforma virtual, de forma sencilla y muy privada, el cambio de nombre social. A su vez, en materia de inclusión, se ha creado desde la Vicerrectoría Académica un área de Derechos y Deberes para la formación integral, que aglutina elementos de inclusión,

ciudadanía, DD.HH., etc. Si bien todo esto ocurre a nivel de procedimientos, debe hacerse explícito en el modelo” (Dirección de Docencia ULS)

“El modelo actual 2021 es un modelo que surge de esta no sintonía entre la política de equidad-inclusión y el modelo del 2010 que obviamente no dialogaban. Nuevas situaciones y nuevas políticas que fueron surgiendo, la política de sustentabilidad y otras que era necesario incluirlas y se incluyeron en el del 2018. Luego vino en 2018 el movimiento feminista y ese movimiento, todos sabemos, revolucionó muchas cosas y entre ellos era cómo la universidad cautelaba que hubiera una educación acorde a esos principios: no sexista, no discriminadora, etc. y eso no estaba contemplado en el modelo educativo y por lo tanto en esta mirada de un modelo que recoge las necesidades y se hace parte de las orientaciones para la docencia, se decide que el principio de igualdad de género y no discriminación tiene que ser parte del modelo educativo. Porque eso implica que, en todas las acciones, aspectos curriculares o de otra naturaleza, ese principio como los otros tiene que estar presente y es mucho más fuerte, potente y vital en el cambio que [ese principio] esté ahí a que uno instale un curso de feminismos o lo que sea en el currículum” (Dirección de Pregrado UCH)

“Cuando se abre esta área de la formación integral y empiezan a transversalizarse temas, entonces la universidad empieza a configurar equipos que empiezan a tener algún peso progresivo en lo curricular, la Oficina de transversalidad, la Oficina de género y sexualidades. (...) Entonces, desde ese plano, empieza a aparecer una nueva forma de gestión curricular del conjunto de la universidad para que la formación inicial no solo sea responsabilidad de la carrera, sino que tenga un sello formativo institucional” (Dirección de Docencia UMCE)

Lineamientos curriculares y didáctica

Los principales **lineamientos curriculares** registrados por los/as entrevistados/as obedecen a competencias genéricas incorporadas dentro de la formación de la universidad gracias a la reforma del modelo educativo. Dichas competencias genéricas, si bien suelen incorporar cuestiones de formación cívica, formación interprofesional, formación en habilidades blandas, entre otras, se muestran en general con profundas diferencias según institución. En este respecto, al igual que lo que sucede con el perfil de ingreso, existe aquí una operacionalización territorial de los principales lineamientos del currículum, mediante la cual se presta atención a las prioridades de cada institución según las demandas de sus regiones, relevando de esta manera ciertas competencias por sobre otras. Dentro de esta diversidad se mantiene sin embargo constante la preocupación sobre la pertinencia regional.

“La formación integral es un principio y con carácter. La formación humana para nosotros es súper importante... la formación integral y la humanización de la formación de la persona. Eso está ahí. (...) El respeto a la diversidad, a la interculturalidad” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“La región de verdad es un tema para la universidad regional, eso es parte de la proyección pública que hace y muy ligada al territorio, diría que más aterrizada de lo que a lo mejor hacen las universidades que se declaran con una vocación nacional o derechamente universidades metropolitanas. Creo que es un factor fundante de la identidad institucional de la universidad públicas regionales” (Dirección de Pregrado UOH)

Sin embargo, en paralelo, existe un reconocimiento entre los/as directivos/as consultados/as de un riesgo importante de que los lineamientos curriculares no están siendo implementados efectivamente a lo largo de sus instituciones. Para evitar lo anterior, los/as entrevistados/as indican que los cursos de formación general o transversal son claves. Dichas experiencias formativas permiten a los/as académicos/as desarrollar nuevos vínculos con los/as estudiantes de distintas disciplinas, lo cual potencia y fortalece el desarrollo de la inter- y la transdisciplina, genera nuevos espacios de encuentro entre

estudiantes y docentes y crea oportunidades para la investigación colaborativa mediante invitaciones a participar en proyectos liderados por académicos/as de la institución. En una dirección similar, los/as directivos/as consultados/as subrayan que estos espacios se vinculan con el compromiso público de las universidades estatales, en tanto dichos cursos implican de una u otra manera un vínculo directo con las demandas de la comunidad, sociedad civil, política pública, entre otros actores externos.

“Entonces es clave el tema de formación ciudadana y en eso quiero señalar ¿cómo vamos a enfrentar esta formación? Porque ¿tenemos académicas y académicos capacitados? Porque una cosa es que tu ofrezcas una asignatura transversal, pero otra cosa es que tú apliques esa competencia genérica en todas las asignaturas independiente de la disciplina (...) ¿Cómo hacemos con formación ciudadana? ¿con género? independiente de que lo puedan o no lo puedan hacer, pero ¿cómo les decimos? ¿cómo los capacitamos? sobre todo en género” (Dirección de Armonización Curricular e Innovación Docente UNAP)

“Hoy día a partir de lo que ha estado sucediendo en la sociedad nosotros incorporamos aspectos que son sustantivos del punto de vista de la discusión del proceso formativo de nuestros estudiantes que tiene que ver, por ejemplo, con el tema de Derechos Humanos, ciudadanía, género, inclusión, reconocimiento de las comunidades neuro divergentes. Entonces evidentemente esto también nos ha llevado a reflexionar desde el punto de vista de cómo incorporamos en el proceso formativo de nuestros estudiantes aspectos que hoy están en el debate público y tienen que ser de alguna manera incluidos en el proceso formativo. Nosotros decimos que nosotros no formamos profesionales, formamos ciudadanos y en el contexto de ciudadanos, evidentemente, incorporar ciertas consideraciones del tipo social que son parte del debate público, político, social y económico deberían ser parte de la incorporación en el perfil de formación de nuestros estudiantes” (Vicerrectoría UTEM)

“Tenemos programas conocidos a nivel nacional y también a nivel latinoamericano como, por ejemplo, el PIRI [Programa Internado Rural Interdisciplinario] que es una experiencia de internado intercultural que surge desde la facultad de medicina a través del departamento de salud pública y que un programa que ha tenido por años un impacto en los contextos bien relevantes. Ahora eso ha surgido pese a que a lo mejor la política que tenemos no impulsa ese tipo de acciones de vinculación con el medio y contacto con la realidad regional, pero ahora creo que ahora también el modelo educativo es una oportunidad para recoger y valorar y validar quizás todas estas iniciativas que han surgido de manera sentida por los equipos de académicos y no han quedado tan visibles dentro de esta política de formación profesional. (...) Lo logramos un poco con el programa PIRI y eso [el rol público] no se ha perdido, donde estudiantes y docentes que acompañan a estos estudiantes van a las comunas, trabajan con las comunas y hacen un trabajo maravilloso, pero es esa isla que está funcionando en ciertas comunas, pero eso no se ve mucho en Temuco y deja ese quehacer fuera en nuestra comuna no muy visibilizado” (Dirección Desarrollo Curricular y Docente UFRO)

Considerando lo anterior, no debe sorprender que la **didáctica** sea especificadas solo de manera general. Los cursos de formación general o formación transversal son en este sentido valorados desde los diferentes entrevistados/as como una de las claves para que el modelo logre permear en el ámbito de la docencia y hacerse parte del *ethos* de la comunidad universitaria, implementando el modelo educativo enfocado en el/la estudiante. Dicho cambio pedagógico y didáctico no se da, como apuntan los/as entrevistados/as, de manera espontánea, sino que requiere de profundas transformaciones en la gestión de la docencia. En esta dirección, se requiere de esfuerzos organizacionales por parte de las universidades para que, a partir de los lineamientos curriculares y gracias a la formación transversal, el perfil de egreso esté alineado con el rol de las unidades estatales. Esto ha implicado en casi todos los casos examinados la creación de unidades de acompañamiento docente, el diseño de programas de promoción del acceso como son los programas PACE (Programa de Acceso a la Educación Superior) y propedéuticos de distinto tipo y, cuando

el/la estudiante ingresa, programas de acompañamiento y nivelación para asegurar que los/as estudiantes puedan aprender lo requerido.

"Por ejemplo, a través de los sistemas de apoyo y permanencia, es en el ámbito de reconocer la diversidad de estudiantes que ingresan y los distintos perfiles de ingreso que nosotros tenemos. En ese sentido, diría que todo el trabajo que ha venido haciendo la universidad con una cifra récord, por ejemplo, en ingresos PACE, generando programas de permanencia que realmente tienen un funcionamiento, hacen que uno de los sellos y orientaciones centrales es la búsqueda del talento independiente del origen que tenga una persona y eso obviamente se ve en un reflejo que es la universidad" (Vicerrectoría USACH)

"La universidad tiene un estudiantado con alto índice de vulnerabilidad, es decir, la universidad acá juega un importante rol social, de superación directamente de la pobreza. Porque nosotros damos la oportunidad a un gran número de estudiantes con un apoyo importante para que puedan sacar sus estudios profesionales y universitarios, tutores, PACE, tutorías disciplinares, siempre dando la facilidad a que el estudiante pueda lograr el objetivo de ser profesional y romper con el círculo de la pobreza que se da tanto en zonas de Bío-Bío como en Ñuble que es la segunda región más pobre del país después de la Araucanía, entonces la labor social que tiene nuestra institución es super importante. Quizás otras universidades también lo hagan, no digo que no, pero nosotros nos damos cuenta por lo que dicen nuestros egresados que cumple esa labor. (...) Muchos de nuestros alumnos son la primera generación que entra a la universidad (...) Nosotros estamos super orgulloso de eso la verdad y siempre estamos buscando los medios para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes" (Dirección de Docencia UBB)

Perfil de egreso

De manera coherente respecto de los principios y valores del modelo educativo, el **perfil de egreso** se considerado como asociado intrínsecamente a los territorios bajo una perspectiva de desarrollo. Lo anterior resulta en un referente suficientemente general pero que, por su carácter abstracto, se operacionaliza de manera diferente según las demandas de las diferentes regiones y de todo el país.

La flexibilidad se constituye en este respecto como un valor central que media el perfil de egreso y su relación con el entorno. Dicho atributo sirve de base para modificar los modelos educativos que, dado su rol social y compromiso público, deben adaptarse a contextos cambiantes, atendiendo a nuevas demandas sociales emergentes. Hitos sociales como el mayo feminista de 2018 o el estallido social de 2019 son reconocidos por los/as entrevistados/as como eventos que impulsaron la transformación de los modelos educativos y estrategias pedagógicas de las universidades estatales, siendo impulsados entonces a implementar nuevas políticas en materia de igualdad de género, educación no sexista y no discriminación y, en general, avanzar en la equidad de acceso y rendimiento.

"Nuestro modelo incorpora una estructura curricular que nos permite hacer ajustes dependiendo los cambios y tendencias del entorno, por ejemplo en el caso 2018 con el tema de género fuimos a revisar los módulos, revisamos las trayectorias donde tenemos desagregado en aprendizajes, saberes, cognitivos procedimentales y actitudinales, y a nivel de aprendizajes y saberes pudimos incorporar aspectos de género, no nos implicó generar un rediseño curricular sino que a nivel micro curricular pudimos hacer ajustes. Después vino el estallido social el 2019 y ahí dijimos esto es algo más profundo porque hay un tema de ciudadanía, ahí partimos el 2020 con un curso de ciudadanía para nuestros jóvenes, lo repetimos el 2021. Hay cambios que son emergente que nuestro diseño curricular nos permite hacer ajustes, pero entendemos que todo lo que está ocurriendo requiere una mirada más profunda, entonces por eso este año iniciamos un período de actualización del modelo. Por ejemplo, hay aspectos que probablemente vamos a tener que destacar, el tema de sustentabilidad, transformación social, más que el hecho que aprendas a hacer algo porque el mercado o la industria lo solicita (que era un poco lo que no lo queremos perder tampoco)

pero ahora nos damos cuenta de que hay aspectos que hay que destacar con mayor precisión. El tema de la constitución puede afectarnos, pero a nivel de modelo educativo no debiese tener mucho impacto porque la constitución es un marco general que va a definir cómo va a ser la educación, el rol de la educación pública, pero nuestro modelo no debiese tener un impacto por la asamblea constituyente” (Vicerrectoría UTALCA)

“Nosotros, nosotras, declaramos una competencia en particular en el año 2016, que tuvo su declaración inicial en el año 2014. Esa competencia que denominamos como competencia ciudadana, tiene en su declaración al ser redactada todos esos elementos, es decir, un egresado o egresada de la UV debe entender que todos sus comportamientos van a tener un efecto en materia de DDHH, de perspectiva de género, medioambiental. Debe actuar desde una perspectiva inclusiva y de la diversidad y con una mirada intercultural. Todos esos elementos están en la declaración de la competencia, entonces eso nos planteó el desafío [de generar los mecanismos a todo nivel para que se pueda implementar]” (Dirección General de Pregrado UV)

Como resultado del anterior proceso de adaptación, los modelos educativos de las universidades estatales son descritos de manera transversal como capaces de formar profesionales adaptados/as a responder a los requerimientos del país y a pensar mejoras para el bien común, no con una perspectiva esencialista de aquel conocimiento experto que los/as estudiantes deben necesariamente adquirir, sino más bien mediante las competencias que permitan que los/as egresados/as mejoren la vida de sus territorios. A tal efecto, el perfil de egreso es caracterizado por los/as entrevistados/as como un/a profesional capaz y comprometido con su región. La idea de *adaptación* juega un rol central en este respecto. Diferentes entrevistados/as argumentan que los/as profesionales egresados/as de la institución pueden adaptarse a diferentes entornos y resolver problemas complejos de manera creativa. No es entonces simplemente la generación de capital humano para el desarrollo de los territorios, sino más bien la formación de profesionales complejos, críticos y con una mirada territorial de sus competencias.

“Nuestra idea es que todo egresado o titulado de nuestra institución sean capaces de llegar al territorio que sea, de observarlo, de empatizar con quienes constituyen ese territorio, de comprender las problemáticas desde el punto de vista de quienes lo habitan para buscar soluciones conjuntas. Esto para mí sería un gran elemento de las universidades estatales” (Escuela de Pregrado UAYSEN)

“A la luz de los escenarios mundial, nacional, de lo que estamos viviendo, se vinieron a instalar. Una primera cosa es que tenemos que estar preguntándonos siempre ¿qué es esencial que un estudiante de nuestro tiempo debe saber y debe aprender sí o sí en nuestra institución formadora? porque tiene toda la vida para formarse, pero ¿qué es lo esencial acá? y una segunda cosa que tenemos que estar preguntándonos siempre es la cuestión epistemológica ¿en qué sentido, con qué finalidad el estudiante también y nosotros mismos estamos haciendo academia? ¿cuál es el sentido de la búsqueda de conocimiento? ¿para qué? y ahí hay un tema que tiene que estar absolutamente articulado con los procesos sociales que se viven en nuestro país o en el contexto internacional. Si no nos preguntamos por eso no vamos a tener fundamentos para explicar por ejemplo, el tema del cambio climático que hay hoy día, el tema de cómo, hasta un tema político, cómo la economía tiene que estar al servicio de los ciudadanos y no los ciudadanos a la economía, esos son temas que tienen que ver con algo epistemológico y si hoy día nuestras universidades, sobre todo nuestras universidades públicas no se plantean eso, estamos desconectados, estamos en otro siglo” (Dirección de pregrado UPLA)

Análisis estadístico

Metodología

Con el objetivo de complementar la caracterización de los modelos docentes desde los documentos institucionales y la perspectiva de los actores involucrados en su diseño e implementación, así como profundizar en los logros efectivos de las universidades estatales en lo que respecta a su oferta formativa, la presente investigación consideró la realización de un análisis estadístico en tres etapas. En primera instancia se construyó la muestra estadística para el análisis descriptivo y comparativo. Esta primera etapa consistió en la recolección y operacionalización de datos institucionales con el objetivo de contar con datos sistematizados por institución para el desarrollo del análisis de los modelos formativos y su contexto, conformando de esta manera la muestra para el desarrollo posterior del estudio.

Posteriormente, la segunda instancia consistió en un análisis descriptivo porcentual de los datos sobre 4 dimensiones relacionadas con los modelos formativos, elaboradas en función de la revisión de literatura, el análisis documental y las entrevistas, con el objetivo de caracterizar la dimensión docente del sector estatal.

Finalmente, la tercera etapa involucró la realización de un análisis comparativo entre las 18 universidades estatales y 18 universidades privadas, estas últimas seleccionadas sobre criterios de comparabilidad con las universidades públicas. Dicho análisis comparativo fue desarrollado sobre la base de las 4 dimensiones del análisis estadístico descriptivo, destacando las principales similitudes y diferencias entre ambos sectores. Las etapas se describen en detalle a continuación.

Etapa 1: Construcción de la muestra para el análisis descriptivo y comparativo.

En la primera etapa se construyó una base de datos de las universidades estatales para el desarrollo del análisis. Dicha base fue generada a partir de la información contenida en bases de datos disponibles al acceso público y mediante un sistema de retroalimentación de datos levantados durante la creación del presente informe. En específico, las bases de datos que fueron utilizadas corresponden a:

- Bases de datos de matrícula de pregrado, titulación y empleabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación¹
- Bases de datos de matrícula de pregrado y recursos institucionales del Consejo Nacional de Educación²
- Datos de la Comisión Nacional de Acreditación sobre estado, años y áreas de acreditación (CNA)³

Adicionalmente, se construyeron variables categóricas por cada institución estatal desde:

- La revisión de documentación institucional

¹ Obtenidas en: <https://www.mifuturo.cl/> (noviembre, 2021)

² Obtenidas en: <https://www.cned.cl/> (noviembre, 2021)

³ Obtenidos en: <https://www.cnachile.cl/paginas/buscador-avanzado.aspx> (noviembre, 2021)

- La revisión de la información disponible en los sitios institucionales de las universidades estatales.

Respecto al tratamiento de los datos, todas las variables obtenidas a partir de bases de datos públicas fueron agregadas al nivel institucional. Como criterios de inclusión para la construcción de la base de datos, se consideraron sólo los datos más recientes contenidos en las fuentes de información pública, limitando, además, el análisis exclusivamente a programas de pregrado de las universidades.

En caso de que dos o más bases de datos públicas dispusiese de la misma variable, se optó por considerar: (1) aquellas con datos más actualizados, (2) aquellas contenidas en bases con mayor número de variables asociadas y (3) aquellas con mayor número de casos por institución.

Para la creación de variables dicotómicas construidas a partir de la información obtenida por medio de la revisión de la documentación institucional, y la revisión de los sitios oficiales de las universidades, se consideraron como datos válidos todos aquellos publicados a la fecha de la construcción de la muestra. Toda la información no disponible en las fuentes públicas para este tipo de variables fue considerada como no existente (0).

La base de datos final contó entonces con información de 36 unidades de análisis (N=36 universidades (casos), correspondientes al 59% del total de instituciones universitarias chilenas). De las 36 universidades de la muestra, fueron incluidas la totalidad de las universidades estatales (18) sumadas a 18 universidades privadas que presentan en características similares a las estatales en términos de tamaño, cobertura disciplinar, selectividad, carácter de la misión declarada, niveles de producción científica, mercado regional, posicionamiento en rankings internacionales y acreditación (Brunner et al., 2005; Bernasconi, 2016, Bustos-González, 2019; Ganga & Viancos, 2018). Todas las instituciones consideradas en la investigación corresponden a universidades reconocidas por el Estado.

Etapa 2: Análisis descriptivo

A partir de la base de datos construida en la primera fase se realizó un análisis descriptivo para las 18 universidades estatales. En específico, en este apartado se describen en términos estadísticos los principales hallazgos obtenidos por medio del análisis de las variables identificadas como relevantes en la documentación institucional y las entrevistas, ofreciendo entonces una caracterización cuantitativa de la oferta formativa del sector estatal y sentando las bases para identificar similitudes y diferencias entre la oferta académica de las universidades estatales.

En concreto, esta fase describe las instituciones en las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: Características de la institución

1. Acreditación
 - a. Número de años de acreditación institucional según universidad
 - b. Porcentaje de instituciones acreditadas según área: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio.

2. Programas
 - a. Número de programas de pregrado por institución
 - b. Distribución según grado o título otorgado por los programas de pregrado
 - c. Distribución de programas por área del conocimiento
 - d. Distribución de programas según región de Chile
3. Valores Arancel y Matrícula
 - a. Distribución valor arancel 2021 promedio por institución
 - b. Distribución valor matrícula 2021 promedio por institución
4. Caracterización docente
 - a. Distribución de académicos según grado
 - b. Distribución de académicos según tipo jornada
 - c. Distribución de académicos según género

Dimensión 2: Características de los/as estudiantes

1. Distribución de matrícula 2021 según establecimiento de procedencia de los estudiantes
2. Ingreso
 - a. Matrícula total.
 - b. Matrícula total según género.
 - c. Matrícula total de estudiantes extranjeros.
 - d. Matrícula total según vías de ingreso
 - e. Puntajes promedio de ingreso PSU
 - f. Notas de enseñanza media promedio de ingreso
3. Tipos de programas
 - a. Distribución de programas especiales y regulares.
 - b. Distribución programas diurnos y vespertinos.
4. Porcentajes de retención institucional para primer año 2020

Dimensión 3: Características del modelo educativo⁴

1. Dimensiones relevantes en PEI
 - a. Distribución dimensiones mencionadas en la misión institucional
 - b. Distribución dimensiones mencionadas en la visión institucional

⁴ Considera características del modelo educativo, estrategias pedagógicas y mecanismos de implementación.

2. Apoyo estudiantil
 - a. Becas y beneficios
 - b. Distribución Establecimientos PACE
 - c. Distribución propedéuticos
 - d. Otros programas de apoyo
3. Distribución programas de intercambio
4. Mecanismos para la implementación de estrategias pedagógicas
 - a. Cursos de aprendizaje y servicio
 - b. Modelos centrados en el estudiante
 - c. Unidades académicas y administrativas para la incorporación de nuevas estrategias y metodologías pedagógicas
 - d. Capacitación docente
 - e. Recursos de aprendizaje: Bibliotecas, Bases de datos, Laboratorios

Etapa 3: Análisis comparativo entre sector estatal y privado

Para el análisis comparado se construyó una submuestra de 18 universidades privadas de manera de complementar la muestra inicial de las 18 universidades estatales. La construcción de la submuestra se realizó a partir del ranking construido por Mondaca et al. (2019), cuya contribución fue realizar una propuesta metodológica relacionada con una serie de dimensiones e indicadores que permiten evaluar el grado de desarrollo que puede alcanzar una universidad, así como su posición relativa respecto a sus pares. Esta propuesta se basó en un modelo de ecuaciones estructurales, resuelto por medio de mínimos cuadrados parciales, aplicado para 54 universidades chilenas en 2017 (las que representaban aproximadamente el 88,5% del total de universidades públicas y privadas existentes en el país para ese año).

De esta manera, el desarrollo de las universidades fue medido en dicha investigación principalmente a través de dos dimensiones: investigación y docencia. En la primera se consideraron indicadores relacionados con la producción científica (medido en el número de proyectos Fondecyt o de publicaciones WoS o Scielo) y la transferencia e innovación (medidas en el número total de patentes o proyectos Fondef), mientras que para la enseñanza se tuvieron en cuenta indicadores de docencia de excelencia (expresado en el número de académicos doctores o magister, años de acreditación y áreas acreditadas), los recursos para la enseñanza (medido en metros cuadrados de inmuebles o ingresos operacionales) y los procesos formativos (expresados en matrícula del pregrado y postgrado, así como en los titulados y graduados).

Considerando lo anterior, en la presente investigación, se siguieron los siguientes pasos para seleccionar las 18 universidades que sirviesen de contraparte a las estatales:

1. En primer lugar, se consideraron todas las universidades del ranking hasta la última universidad estatal (UMCE, N. Rkn: 38).
2. Entre estas 38 instituciones se encuentran 16 de las 18 universidades estatales (UOH y UAYSEN no se encuentran en el ranking debido a sus años de fundación). Dichas instituciones fueron entonces excluidas de la muestra, resultando 22 universidades privadas comparables.
3. Las 22 universidades particulares se ordenaron de manera ascendente, según su lugar en el ranking (comenzando con la mejor rankeada) y se consideraron los siguientes criterios de inclusión a la muestra:
 - a. Solo universidades que entregasen como grado máximo título profesional con licenciatura: 1 universidad *excluida* de la submuestra.
 - b. Universidades privadas del CRUCH en función de considerar instituciones particulares pertenecientes a un grupo similar a las universidades estatales: 9 universidades *incluidas* en la submuestra.
 - c. Universidades antes pertenecientes a la Red *Laureate* que no estuviesen incluidas en el CRUCH con el objetivo de considerar instituciones privadas pertenecientes a un grupo diferente a las universidades estatales: 2 universidades *incluidas* a la submuestra.
 - d. Universidades que no pertenecen a ningún grupo de universidades: 7 universidades *incluidas* en la submuestra.

Del total de las instituciones privadas el 50% pertenece al CRUCH, mientras que el 50% restante no pertenece a ninguna agrupación o pertenece a una agrupación diferente (específicamente al grupo *Laureate*). Por su parte, un 72% corresponde a universidades metropolitanas (10 de ellas con presencia regional, correspondiente al 56% del total de la submuestra), mientras que el 28% restante corresponde a universidades regionales. Todas las instituciones participan del Sistema Único de Admisión para realizar sus procesos de selección. De este modo, las universidades de la muestra comparativa corresponden a:

Universidad	N. rkn en Mondaca et al. 2019	Localización	Cruch	Sin grupo	Red Laureate
Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)	2	Metropolitana (con presencia regional)	x		
Universidad de Concepción (UCONCE)	3	Regional	x		
Universidad Andrés Bello (UNAB)	4	Metropolitana (con presencia regional)			x

Universidad Austral de Chile (UAUSTRAL)	6	Regional	x		
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (UCV)	7	Regional	x		
Universidad de los Andes (UANDES)	8	Metropolitana	x		
Universidad Técnica Federico Santa María (USM)	10	Regional	x		
Universidad Adolfo Ibáñez (UAI)	11	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad Diego Portales (UDP)	13	Metropolitana	x		
Universidad Católica del Norte (UCN)	14	Regional	x		
Universidad Mayor (UMAYOR)	16	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad San Sebastián (USS)	17	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad del Desarrollo (UDD)	19	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad Alberto Hurtado (UAH)	25	Metropolitana	x		
Universidad Autónoma de Chile (UAU)	23	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad Santo Tomás (UST)	24	Metropolitana (con presencia regional)		x	
Universidad de las Américas (UDLA)	31	Metropolitana (con presencia regional)			x
Universidad Central de Chile (UCENTRAL)	27	Metropolitana (con presencia regional)		x	

Fuente: Elaboración propia

El estudio estadístico comparado fue realizado en función de las 4 dimensiones del estudio descriptivo, a través de las cuales se analizó en términos estadísticos la oferta académica del sector estatal.

Finalmente, es importante mencionar que, tanto para el apartado descriptivo como para el análisis comparado, las representaciones gráficas de cada ítem de las dimensiones que se desarrollarán cuentan con dos instancias, en la mayoría de los casos: una instancia para describir el panorama general de las submuestras y otra para describir el detalle por institución.

La primera instancia describe en términos numéricos y principalmente porcentuales, la distribución del total de la muestra (para el caso del análisis descriptivo) o las submuestras (para el caso del análisis comparado). Esto quiere decir que los porcentajes comprende la proporción del total de cada submuestra (es decir, porcentaje del total de universidades estatales y porcentaje del total de universidades particulares). Por su parte, los porcentajes de la segunda instancia describen la proporción del total de cada institución.

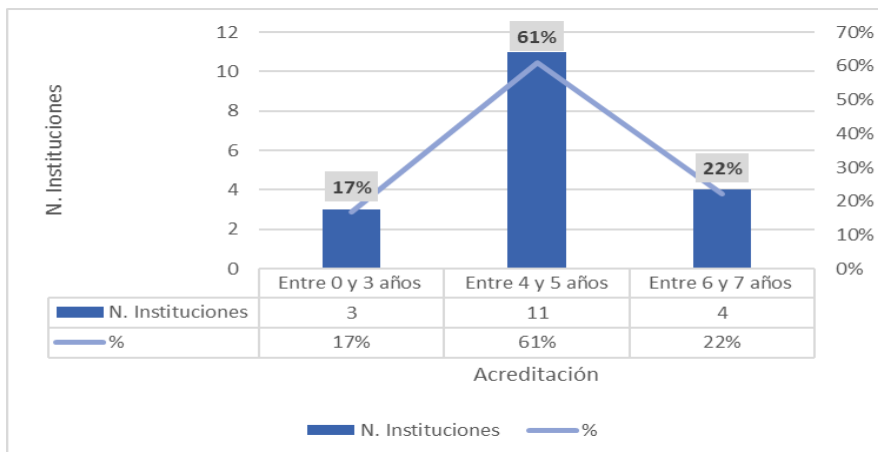
Estudio descriptivo

Dimensión 1: Características de la institución

Acreditación

En relación con la acreditación que poseen las universidades estatales para el 2021, y según la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el 89% cuentan con acreditación institucional completa. Esto quiere decir que todas las universidades en condiciones de ser acreditadas se encuentran con acreditación vigente. Por otro lado, tanto la UAYSEN como la UOH no se encuentran acreditadas debido a su reciente fundación, lo que implica que aún no cuentan con egresados para presentarse al proceso de acreditación institucional. Considerando lo anterior, en el gráfico N°1 es posible observar que el 61% de las universidades estatales posee entre 4 a 5 años de acreditación (acreditación avanzada) y el 22% cuenta con al menos entre 6 a 7 años de acreditación (acreditación avanzada o de excelencia).

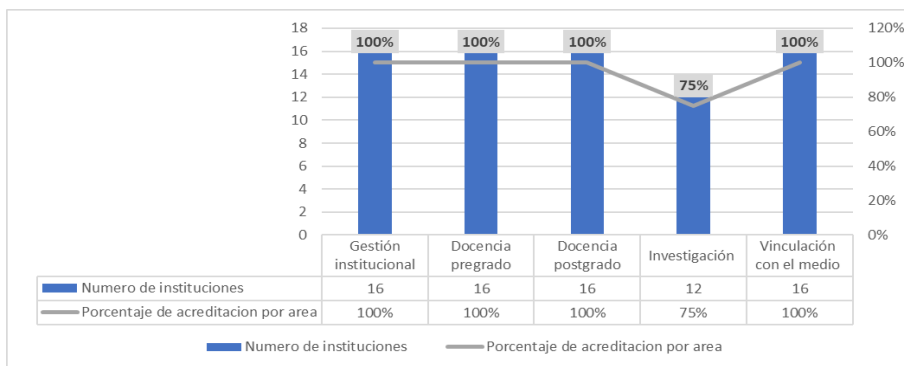
Gráfico N°1: Años de acreditación por universidades estatales⁵



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNA: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx> (diciembre, 2021)

En términos de la acreditación según área de las 16 universidades que cuentan con acreditación institucional, todas se encuentran acreditadas en las áreas obligatorias (Docencia en pregrado y Gestión institucional). Asimismo, las 16 universidades estatales se encuentran acreditadas adicionalmente en las áreas optativas de Docencia de postgrado y Vinculación con el medio, mientras que sólo 12 (75%) se encuentran acreditadas en el área optativa de investigación, siendo esta última el área con mayor deficiencia entre las instituciones estatales. Específicamente, las únicas instituciones que no se encuentran acreditadas en esta área particular son UNAP, UPLA, UMCE y UTEM.

Gráfico N°2: Cantidad y porcentaje de instituciones acreditadas según áreas de acreditación^{6 7}



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNA: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx> (diciembre, 2021)

⁵ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

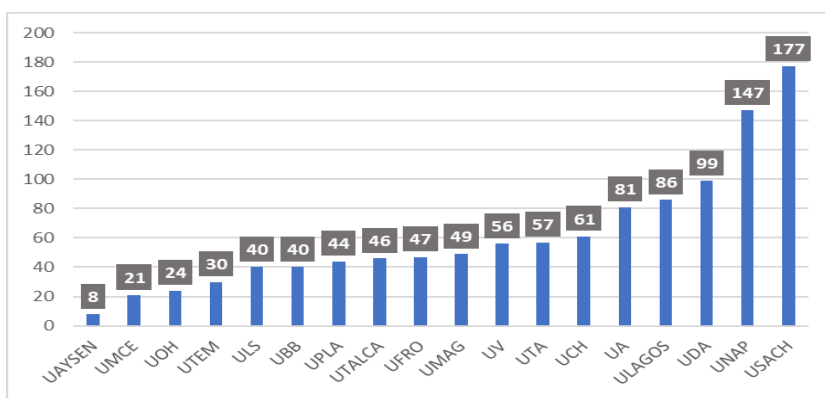
⁶ Se excluyen del gráfico la UAYSEN y la UOH ya que no cuentan con los requisitos para presentarse al proceso de acreditación institucional debido a su reciente fundación.

⁷ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Programas

Respecto a la cantidad de programas que las instituciones ofrecen (Gráfico N°3), según datos del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNED), la USACH es la que posee la mayor cantidad de programas de pregrado disponibles (177 programas, lo que corresponde a un 6% del total de carreras de pregrado ofrecidas por las universidades públicas). A esta institución le siguen la UNAP (147 programas correspondientes a un 5% del total) y UDA (99 programas, correspondientes a el 4% del total). Las instituciones con menor cantidad de programas son la UAYSEN (8 programas, correspondientes al 1% del total) y la UMCE (21 programas, correspondientes al 1% del total) y la UOH (24 programas, correspondientes al 1% del total).

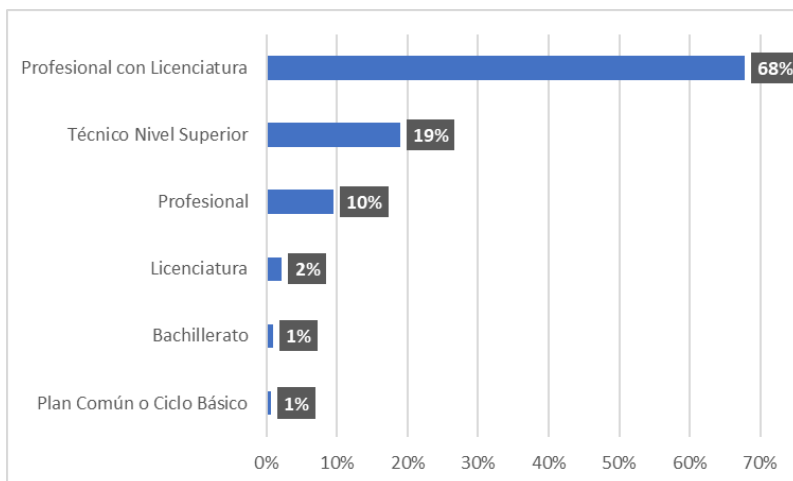
Gráfico N°3: Número de programas de pregrado por institución



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En cuanto a los programas que ofrecen las universidades estatales, para el año 2021, y según datos del CNED, la oferta total corresponde a 1.113 programas de pregrado. De éstos, el 68% de los programas corresponden a carreras que otorgan un título profesional con licenciatura, mientras que el 19% corresponde a carreras del nivel técnico superior). A ello le sigue la opción de carreras profesionales (sin licenciatura incluida), que corresponden al 10% de la oferta de las universidades estatales. Finalmente, las carreras conducentes a Licenciatura (sin título profesional), representan un 2% del total de programas, mientras que aquellas conducentes a un bachillerato y plan común, se concentran en el 1% (Gráfico N°4).

Gráfico N°4: Distribución según grado o título otorgado por los programas de pregrado en instituciones estatales⁸



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Respecto a los grados académicos que se ofrecen en cada institución, el CNED dio cuenta que, en 2021, la mayoría de las universidades estatales tenía a su disposición carreras profesionales con licenciatura. En detalle (Gráfico N°5), destacan fuertemente la UAYSEN y la UMCE, para las cuales la totalidad de sus carreras son de este tipo, seguidas por la UV (95%) y la UOH (94%). No obstante, esta realidad contrasta con la UDA (30%) y ULAGOS (40%), quienes ofrecen la menor cantidad de carreras profesionales con licenciatura.

Respecto a las carreras que otorgan nivel técnico superior, la UDA se encuentra en primer lugar, con una oferta académica que concentra en el 45% de sus programas carreras conducentes a títulos de este tipo. En segundo lugar y tercer lugar se encuentran la ULAGOS (43%) y la UMAG (41%). Con todo, existen varias instituciones del sector estatal que no ofrecen carreras de nivel técnico superior, como las UAYSEN, UCH, ULS, UOH, UV, UBB y UMCE.

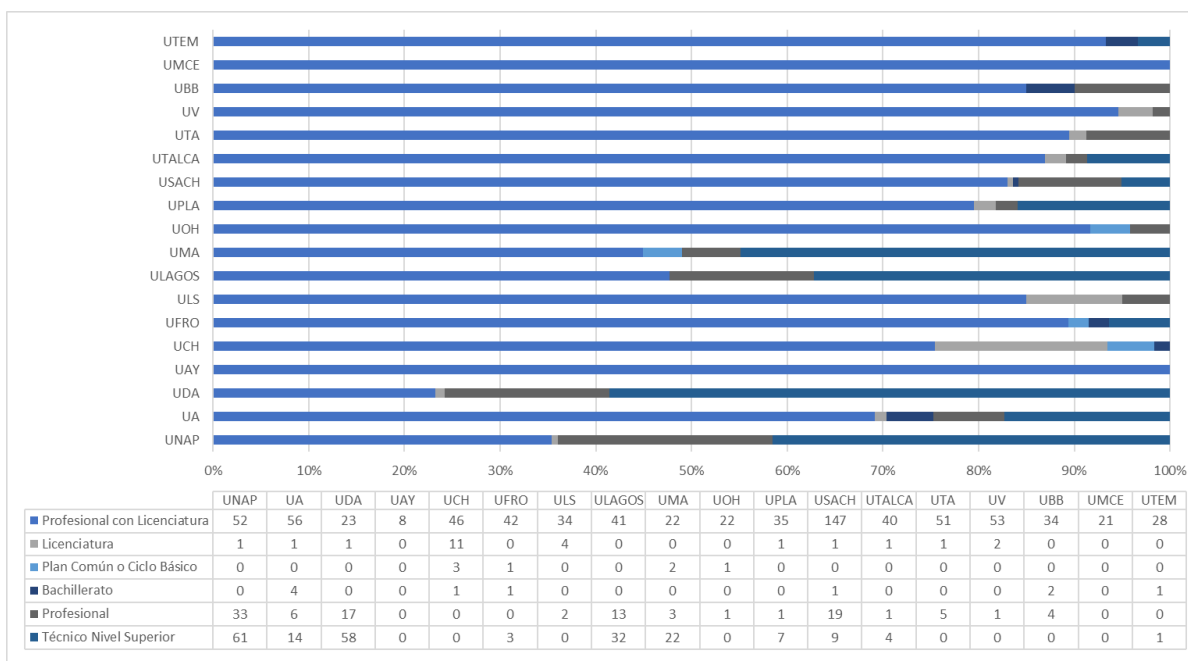
Por otro lado, entre las instituciones que ofrecen carreras profesionales sin licenciatura destacan la ULAGOS (28%), UDA (24%) y UNAP (22%), mientras que 5 instituciones del total de universidades estatales no poseen programas conducentes a este tipo de grados (UAYSEN, UCH, UFRO, UV y UMCE). En términos de licenciaturas no conducentes a grados profesionales, lidera la UCH (17%) y la ULS (7%). En tanto, 9 universidades no ofrecen carreras conducentes al título de licenciatura (UNAP, UDA, UAYSEN, UFRO, ULAGOS, UMAG, UOH, UBB y UMCE).

Por último, los programas de bachillerato solo se encuentran presentes en la oferta programática de 6 universidades estatales, para las cuales en ningún caso supera el 6% de su oferta académica (UA, UCH, UFRO, USACH, UBB y UTEM). Algo similar ocurre con las

⁸ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

carreras plan común o ciclo básico, presentes solo en 4 instituciones (UCH, UFRO, UMAG y UTA)

Gráfico N°5: Tipos de pregrado ofrecidos por las universidades estatales⁹

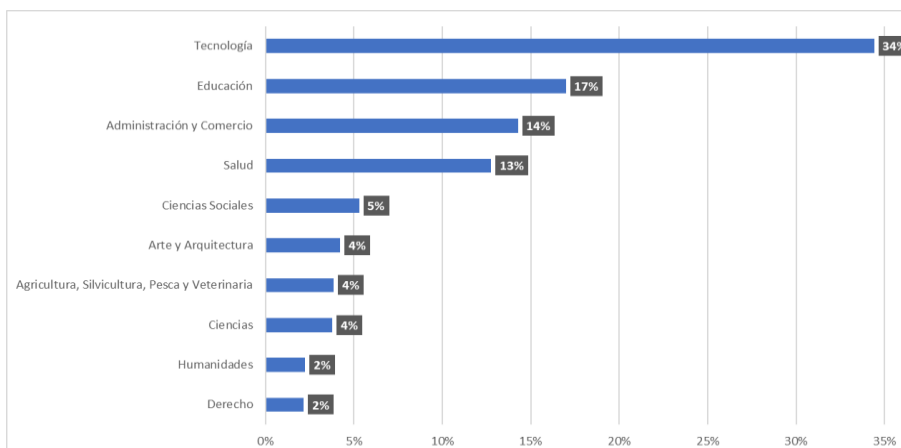


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En relación con las carreras ofrecidas según áreas del conocimiento para 2021 (Gráfico N°6), es posible identificar que gran parte de las carreras de las universidades estatales imparten programas de pregrado en el área de Tecnología (34% del total de carreras ofrecidas por las Universidades estatales). Esta área es seguida por Educación (17%) y Administración y Comercio (14%). En contraste, las áreas del conocimiento con menor porcentaje de oferta programática en el sector estatal corresponden a las carreras en el área de Derecho (2%) y Humanidades (2%).

⁹ Cada porcentaje corresponde a la proporción de tipos de pregrado ofrecidos, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

Gráfico N°6: Porcentaje de carreras según áreas del conocimiento¹⁰



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

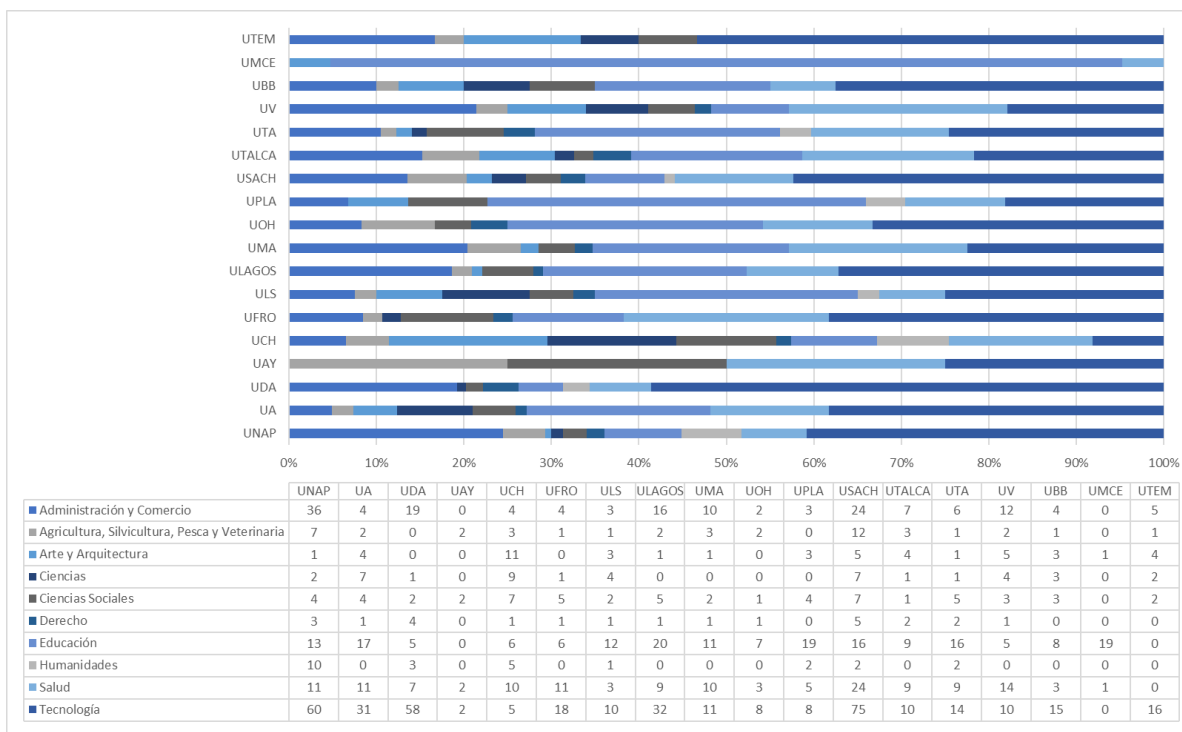
Por último, el gráfico N°7 da cuenta de la oferta programática por área del conocimiento según cada institución. En este sentido, destaca fuertemente en el área de Educación la UMCE, con un 91% de carreras asociadas a dicha área seguida por la UPLA y la ULS, ambas con un 43%. A estas universidades se contraponen la UTEM y la UAYSEN, que no imparten carreras en el área de Educación.

En el área de Tecnología, la UDA concentra un 59% de carreras en el área, seguida muy de cerca la UTEM (58%) y la USACH (48%). Respecto a las instituciones con menor oferta académica en el área, como es esperable dado su carácter especializado, se encuentra la UMCE, sin oferta programática en carreras del área (0%), mientras que la UOH y UV ofrecen carreras un 11% y 15%, respectivamente de carreras relacionadas con el área.

Respecto al área de Administración y Comercio, destacan la UNAP con un 29% de carreras en esta área, la ULAGOS y la UV con un 22% y 20%, respectivamente. Por el contrario, la UAYSEN y la UMCE no presentan carreras relacionadas a la Administración y Comercio.

¹⁰ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Gráfico N°7: Porcentaje de programas por áreas del conocimiento, según instituciones¹¹

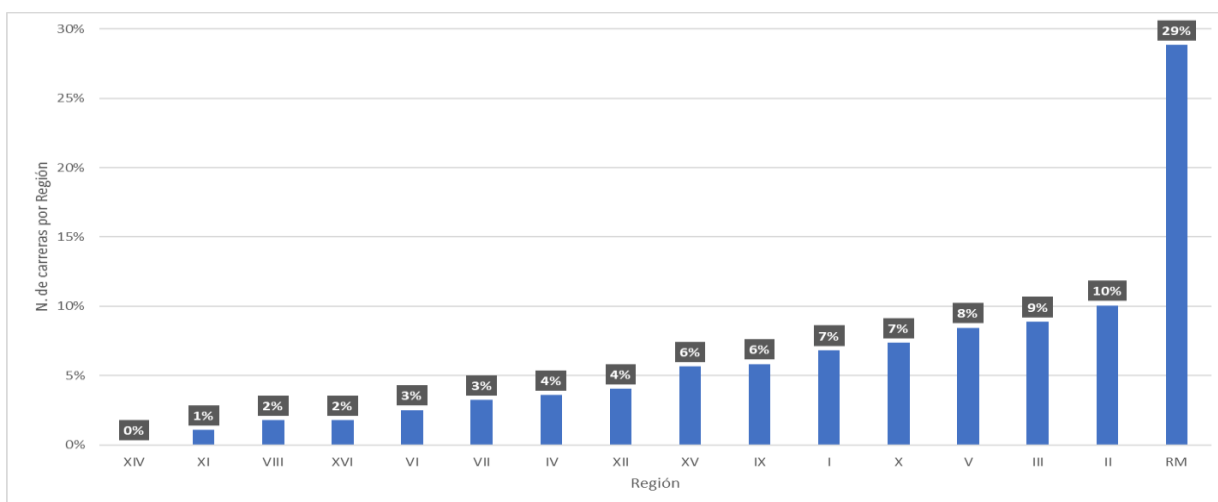


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En lo que respecta a la regionalización de las universidades estatales (Gráfico N°8), se observa que la mayor parte de carreras ofrecidas por las instituciones públicas se imparten en la Región Metropolitana (RM), representando un 28,8% del total. En segundo lugar, se encuentra la II Región de Antofagasta (10%) y la Región de Atacama (9%). Por el contrario, las regiones con menor disponibilidad de carreras de pregrado son la XIV Región de Los Ríos (0%), la XI Región de Aysén (1%) y la XVI Región de Ñuble (2%).

¹¹ Cada porcentaje corresponde a la proporción de programas ofrecidos por área del conocimiento, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

Gráfico N°8: Distribución de universidades estatales según región¹²

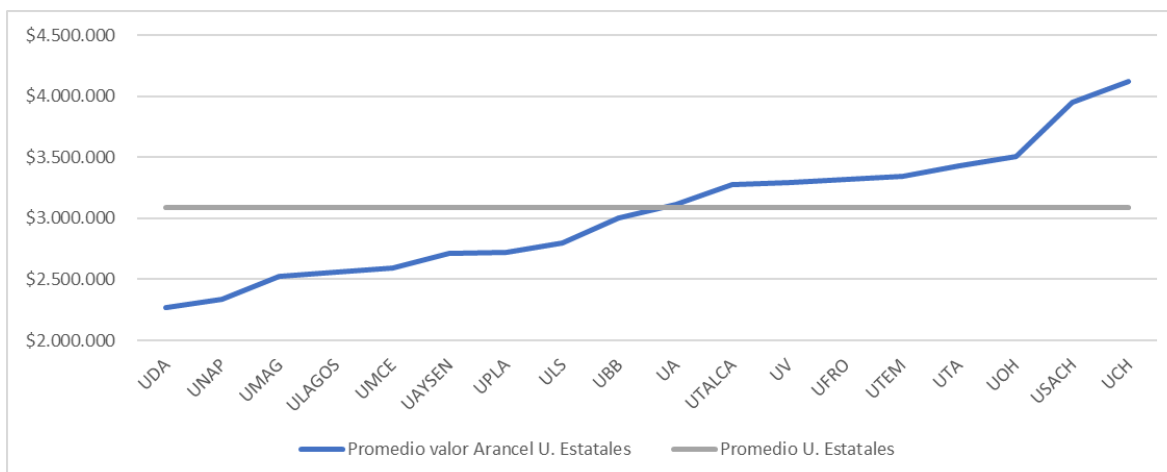


Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Valores Arancel y Matrícula

En este respecto, se observa que el valor promedio para el total de las instituciones públicas corresponde a \$3.088.386. En particular, los valores promedio más altos son adjudicados a la UCH y la USACH, ambas con valores cercanos a los \$4.000.000, alejándose bastante de la media. En cambio, las instituciones que presentan valores de arancel promedio más bajos corresponden a la UA y la UNAP, ambas con promedios de aranceles bajo los \$2.500.000 (Gráfico N°9).

Gráfico N°9: Promedio valor arancel por institución



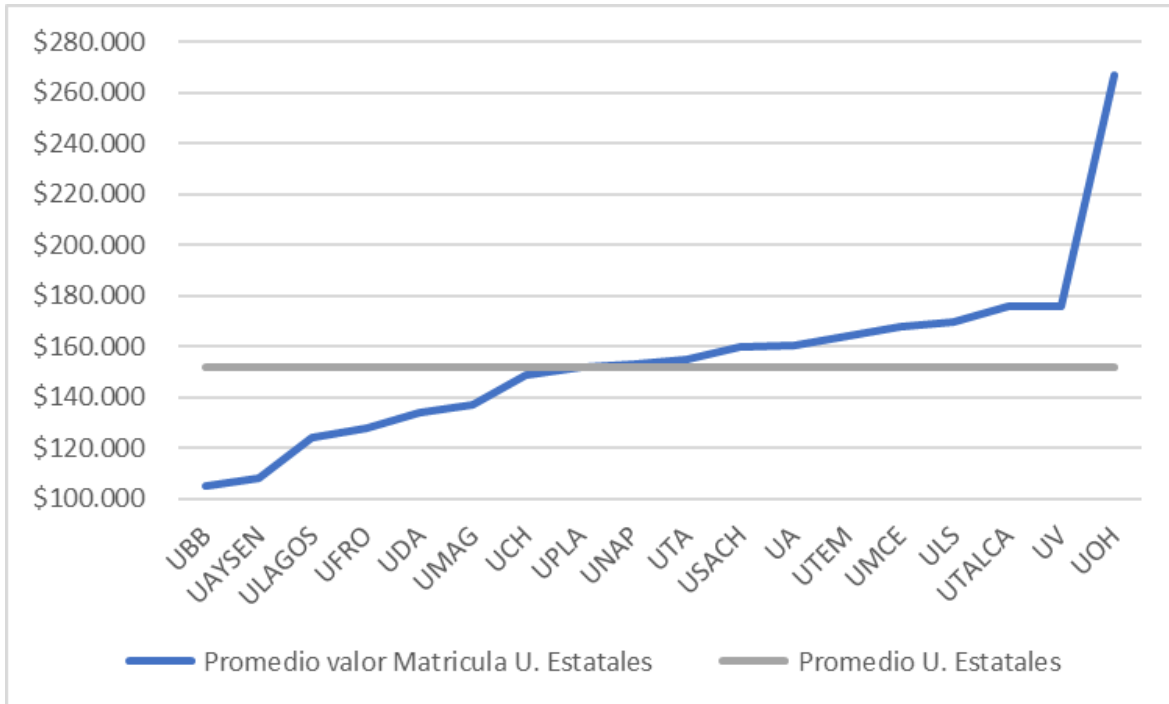
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En línea con lo anterior, el valor promedio de la matrícula total corresponde a \$152.065. En específico, se observa que la UOH presenta la mayor dispersión respecto al promedio total, sobrepasando los \$220.000. Por otro lado, la UBB y la UAYSEN, concentran los valores

¹² Porcentajes del total de las carreras de todas las universidades estatales por Región

promedio por concepto de matrícula más bajos, superando marginalmente los \$100.000 (Gráfico N°10).

Gráfico N°10: Promedio valor matrícula por institución

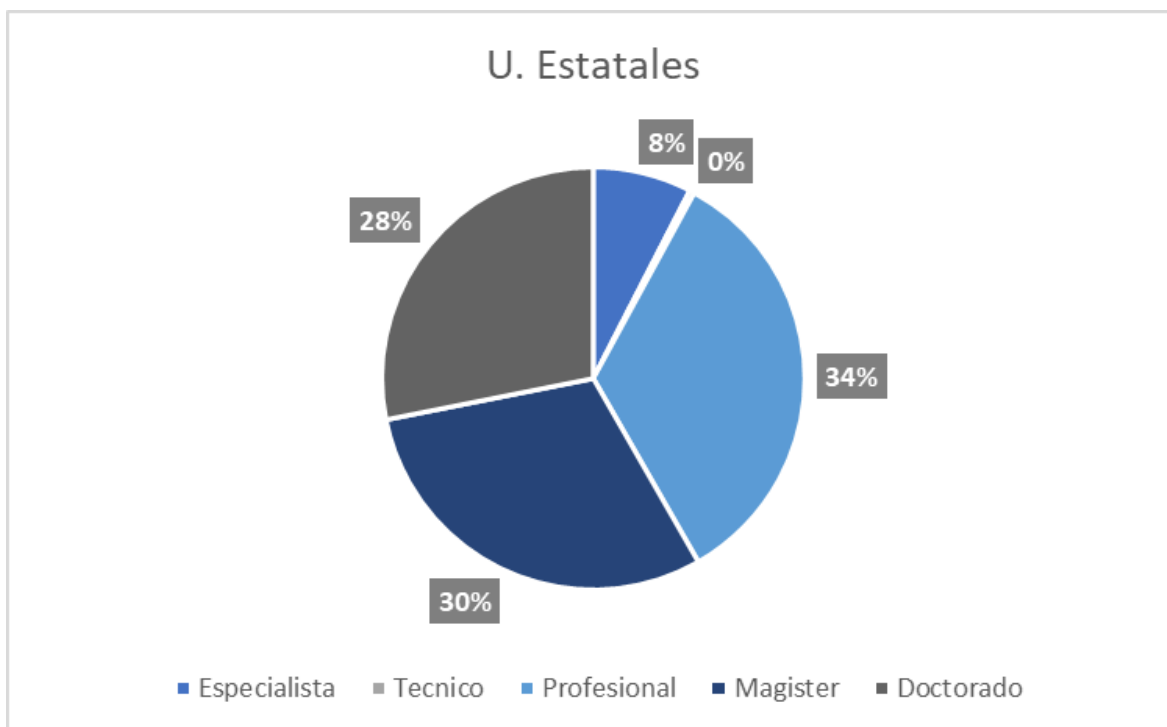


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Caracterización docente

Con relación al último grado obtenido por los/as académicos/as de las universidades estatales, la mayor concentración se encuentra en el área profesional (34%), seguido por aquellos/as académicos/as con el grado de magíster (30%) y luego por los/as académicos con doctorado (28%) De este modo, aunque la mayor parte de los docentes de las universidades públicas se encuentra en el área profesional, es importante destacar que el 58% del total posee algún tipo de postgrado.

Gráfico N°11: Docentes según grado en universidades estatales¹³



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por institución, la mayor cantidad de docentes profesionales se encuentran en la ULS (62%), seguido por la USACH (53%) y la UOH (50%). En tanto, las instituciones que poseen menor porcentaje de docentes profesionales son las UTALCA (3%), UBB (10%) y la UTA (14%). En términos de postgrado, la UTALCA es la que posee más docentes con grado de magíster (54% de su cuerpo académico), seguida por la UMCE y la UTEM (con una planta del 49% y 45% de académicos/as con magíster, respectivamente). Por su parte, la ULS es la universidad que cuenta con la menor cantidad de académicos/as con este grado (14% de su planta), junto con la UFRO (17%), y la UCH y UAYSEN (ambas con un valor de 21%). Respecto a los/as docentes con grado de doctor/a, lidera la UBB (54%), seguida por la UFRO (44%) y la UMAG (40%). En tanto, las instituciones que menos doctores tienen son la UNAP (12%) la ULAGOS (17%) y la ULS (18%).

Finalmente, la mitad de las universidades estatales no cuentan con docentes especialistas. De aquellas que sí cuentan con académicos/as con este grado, la UFRO es quien concentra al grupo mayor entre su planta académica (24%), seguida por la UCH (17%) y la UV (11%). Por último, solo 3 universidades estatales tienen docentes técnicos, y no representan más del 3% de su planta. Estas instituciones son las UNAP, ULAGOS y UTEM.

¹³ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Gráfico N°12: Grados de docentes según institución¹⁴

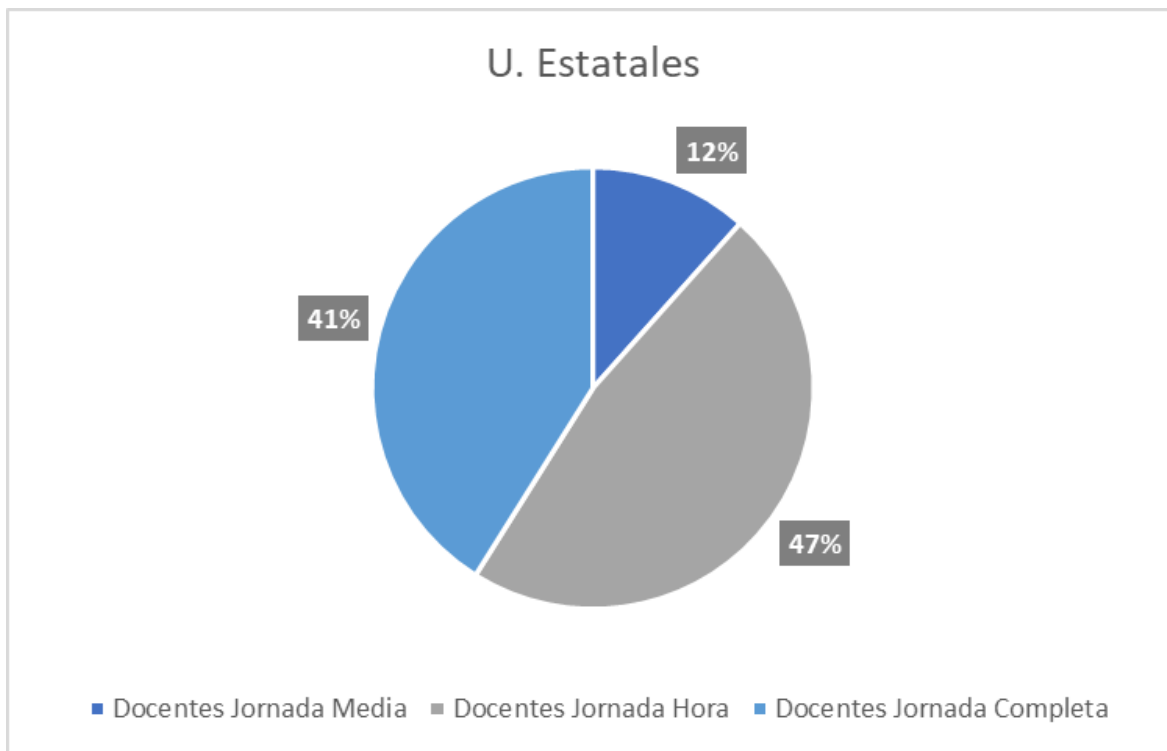


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En lo que respecta a la distribución de los/as académicos/as según jornada (Gráfico N°13), cerca de la mitad de los/as docentes en las universidades estatales se encuentran contratados/os por hora (47%). Por su parte, el 41% de éstos/as poseen jornada completa y solo el 12% se encuentra contratado/a por media jornada.

¹⁴ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Gráfico N°13: Distribución de docentes según tipo de jornada



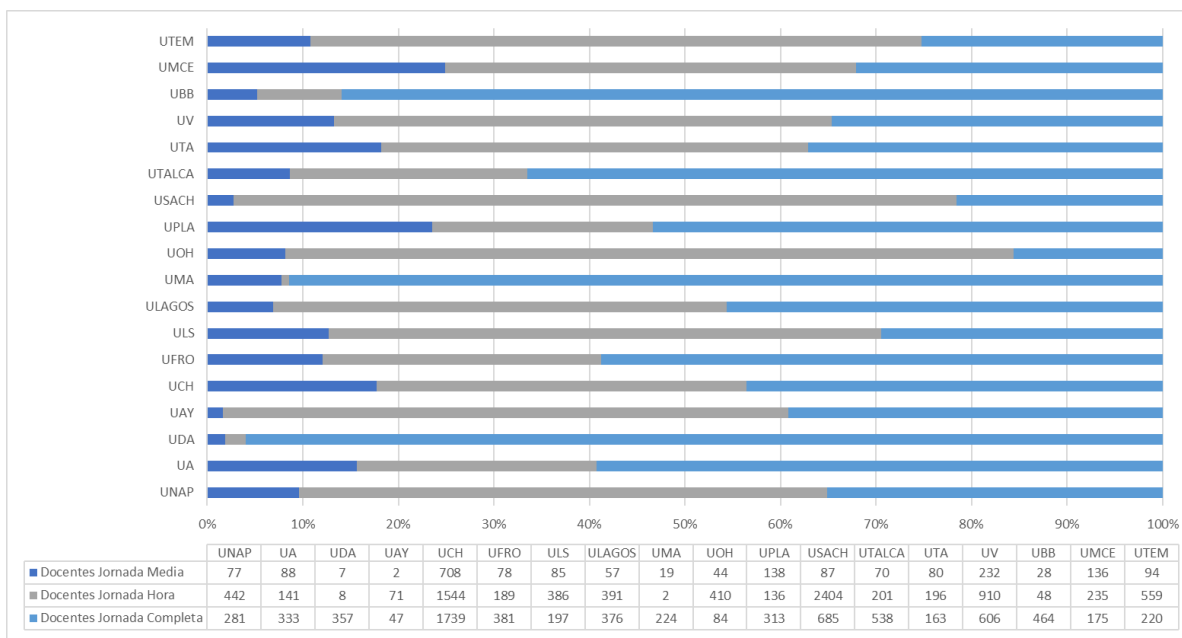
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Ahora bien, respecto a los tipos de jornadas de los/as docentes, según universidad (Gráfico N°15), la mayor cantidad de docentes con jornada completa se encuentra en la UDA (96%), la UMAG (91%), y la UBB (86%). En cambio, las universidades que menos docentes con jornada completa tienen son la UOH (16%), la USACH (22%) y la UTEM (25%).

Por su parte, la mayor concentración de docentes por hora se encuentra en la UOH (76%), la USACH (64%), y la UTEM (64%). En contraste, las instituciones que menos docentes contratados/as por hora tienen son las UMAG (1%), la UDA (2%), y la UBB (9%).

Por último, las universidades que tienen más docentes a media jornada son la UMCE (25%), y la UPLA (24%). En contraste, las instituciones universitarias con una menor cantidad de académicos/as con este tipo de jornada son las UDA (2%), UAYSEN (2%) y la USACH (3%)

Gráfico N°14: Tipos de jornadas de docentes según instituciones¹⁵

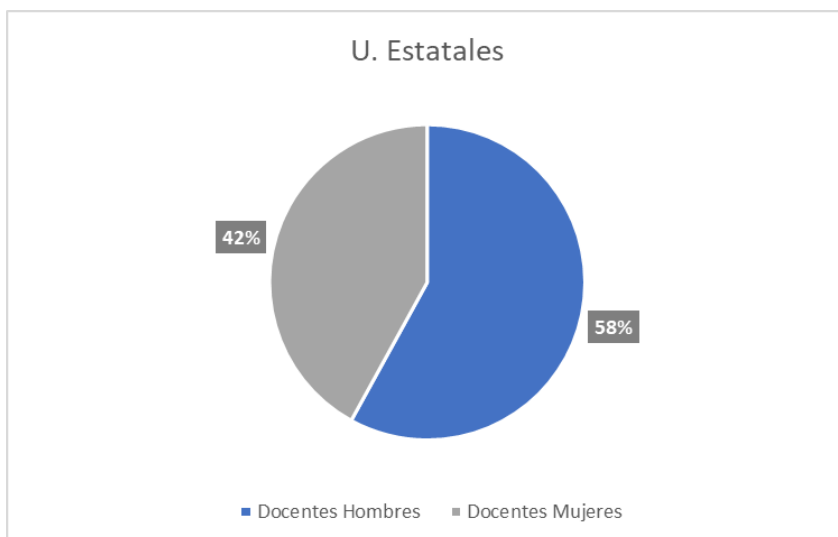


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Según género (Gráfico N°15), la mayor concentración se encuentra en los hombres (58%), Por institución (Gráfico N°16), es posible observar que la mayor cantidad de académicas se encuentra en la UOH (73%) y la UTEM (70%). Por el contrario, las universidades con mayor cantidad de académicos corresponden a la UBB (69%), la USACH (65%) y la UFRO (63%).

¹⁵ Cada porcentaje corresponde a la proporción de docentes por tipo de jornada, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

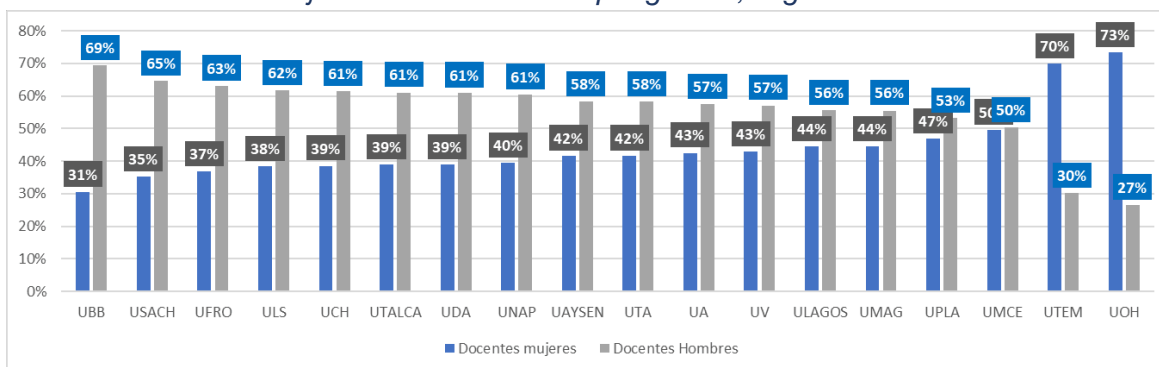
Gráfico N°15: Porcentajes de académicos/as según género¹⁶



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

No obstante, cabe destacar que, aun cuando cerca de la mitad de las universidades tienen una distribución relativamente homogénea, sólo dos instituciones poseen más académicas que académicos (a saber, la UOH y la UTEM). Por lo tanto, la mayoría de las universidades públicas (correspondiente a 15 de las 18 instituciones, superando el 80% del total de universidades públicas), poseen una dotación superior de académicos varones.

Gráfico N°16: Porcentajes de académicas/os por género, según instituciones



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Dimensión 2: Características de los/as estudiantes

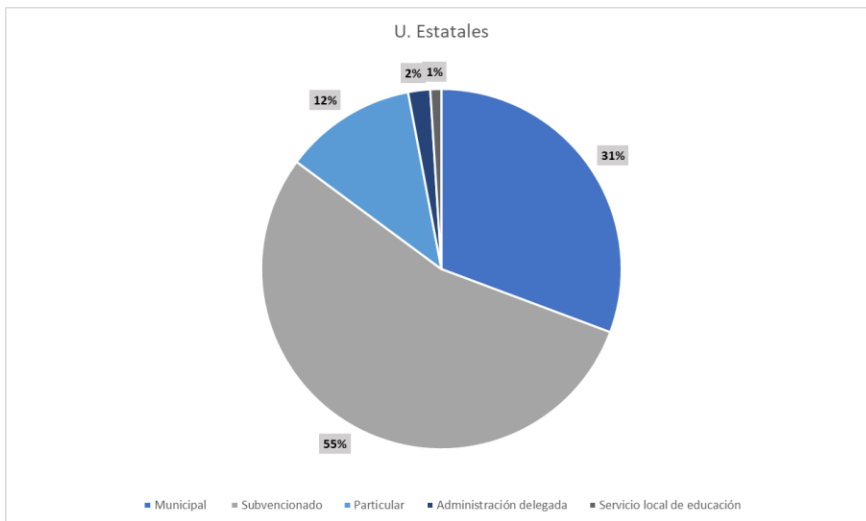
Distribución de matrícula 2021 según establecimiento de procedencia de los estudiantes

De acuerdo con la información reportada por de Información de Educación Superior (en adelante SIES) reportó para el año 2021, que cerca de la mitad de los estudiantes que ingresaron a las universidades estatales en dicho año provienen de establecimientos particulares subvencionados (55%). A este tipo de establecimientos, le siguen los municipales (31%) y los particulares pagados (12%). Por último, los establecimientos de

¹⁶ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

administración delegada concentran el 2% de las matrículas, mientras que los servicios locales, solo el 1%.

Gráfico N°17: Distribución de matrícula según establecimientos de procedencia en universidades estatales¹⁷



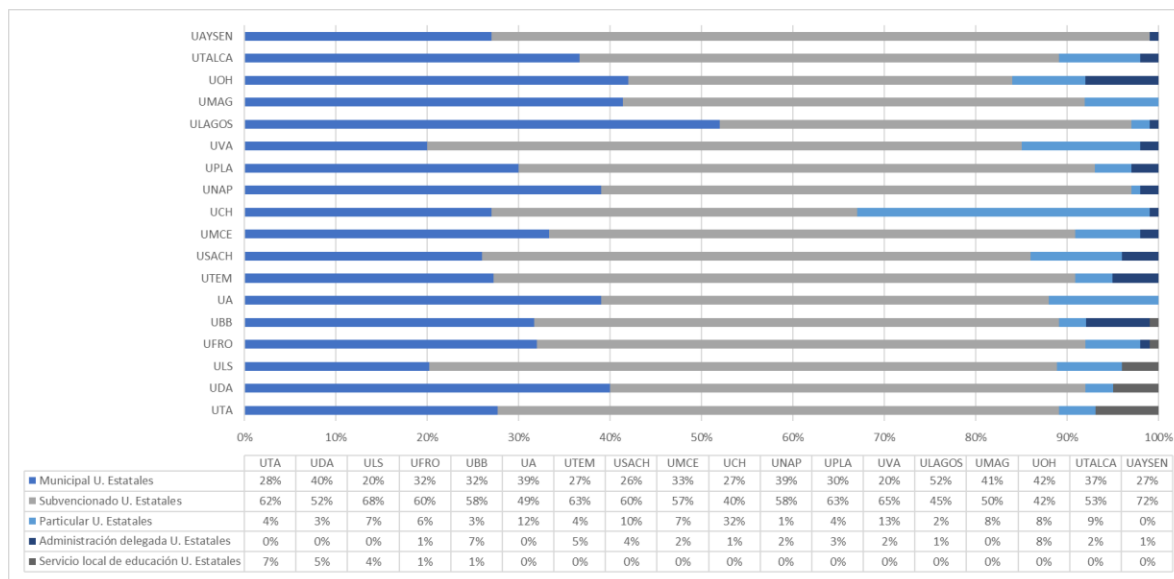
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de SIES: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/> (diciembre, 2021)

En particular por institución se observa que la universidad con mayor concentración de estudiantes proveniente de establecimientos particulares subvencionados corresponde a la UAYSEN (72%). A esta institución, le siguen la ULS (68%) y la UV (65%). En tanto, las instituciones estatales con menor cantidad de estudiantes provenientes de colegios de este tipo de dependencia corresponden a la UCH (40%) y la UOH (42%). Respecto a la matrícula provenientes de establecimientos municipales, destacan la ULAGOS (52%), la UOH (42%), y la UMAG (41%). Asimismo, la menor cantidad de estudiantes de colegios municipales se encuentran en la ULS (20%) y la UV (20%).

Respecto a los estudiantes procedentes de establecimientos particulares pagados, es posible decir que la UCH es la que cuenta con la mayor cantidad de este tipo de matrícula (32%), seguida desde lejos por la UV (13%). Por el contrario, se observa que la UAYSEN no cuenta el ingreso de estudiantes procedentes de establecimientos particulares pagados. Algo similar ocurre con la UNAP, para quien solo el 1% de los estudiantes matriculados en 2021, provienen de colegios privados. Por otro lado, los establecimientos de dependencia administrativa delegada, y servicios locales de educación son los que cuentan con menor proporción de matrículas en las universidades estatales. Al respecto, la institución con más estudiantes provenientes de administración delegada es la UOH (8%), seguida por la UTA (7%) y la UBB (7%). Asimismo, 5 instituciones no cuentan con matrículas de estudiantes de estas dependencias, (UA, UMAG, ULS, UDA y UTALCA). Las matrículas provenientes de los servicios locales de educación solo se encuentran presentes en 5 universidades (UTALCA, ULS, UBB, UFRO y UDA), todas con una matrícula menor al 7%.

¹⁷ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Gráfico N°18: Distribución de matrícula según establecimientos de procedencia según institución¹⁸

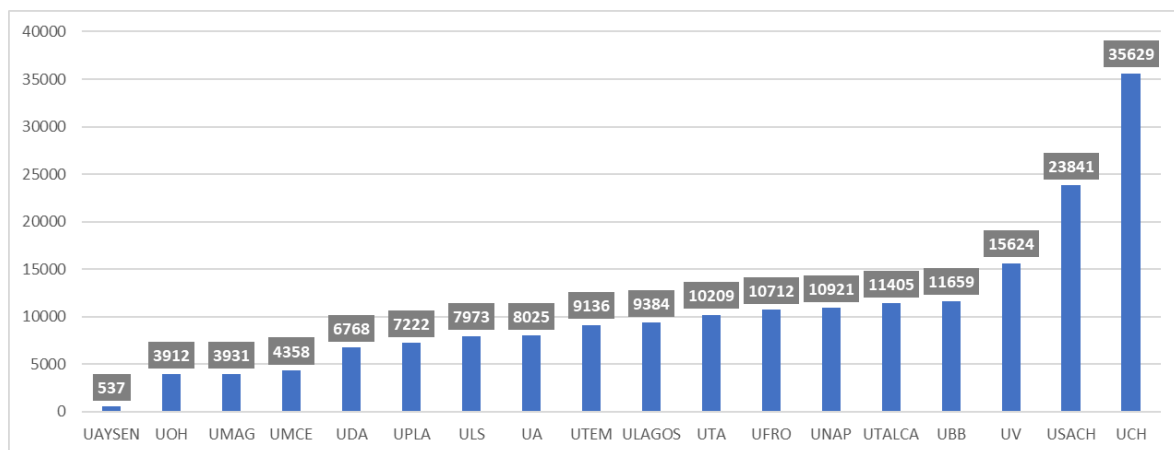


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de SIES: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/> (diciembre, 2021)

Ingreso

Para el año 2021, las universidades estatales contaban con un total de 191.246 estudiantes matriculados. De este total, la institución que concentra la mayor parte de la matrícula corresponde a la UCH (19% de la matrícula total para las universidades estatales), con 35.629 estudiantes matriculados. En segundo lugar, se ubica la USACH (12%), con 23.841 matrículas, y la UV (8%), con 15.624. Por otro lado, la institución que concentra el menor nivel de matrículas corresponde a la UAYSEN (0,3%), con 537 estudiantes inscritos.

Gráfico N°19: Matrícula total en universidades estatales por institución¹⁹



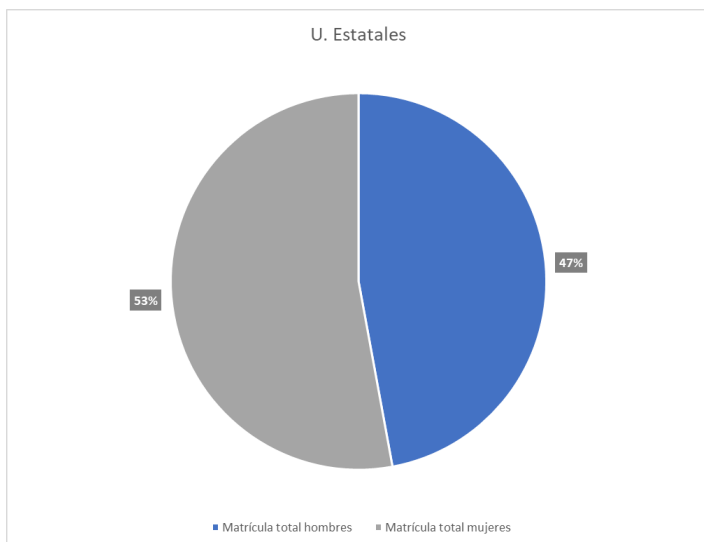
¹⁸ Cada porcentaje corresponde a la proporción de programas de matrículas por establecimiento de procedencia por universidad, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

¹⁹ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-de-datos> (diciembre, 2021)

En relación con el número de matrículas según género, de acuerdo con datos del CNED, las mujeres representaban en 2021 el 53% de la matrícula total en el sector estatal, presentando una mayor proporción de matrículas que los hombres (con un 47%).

Gráfico N°20: Matrículas en universidades estatales según género²⁰

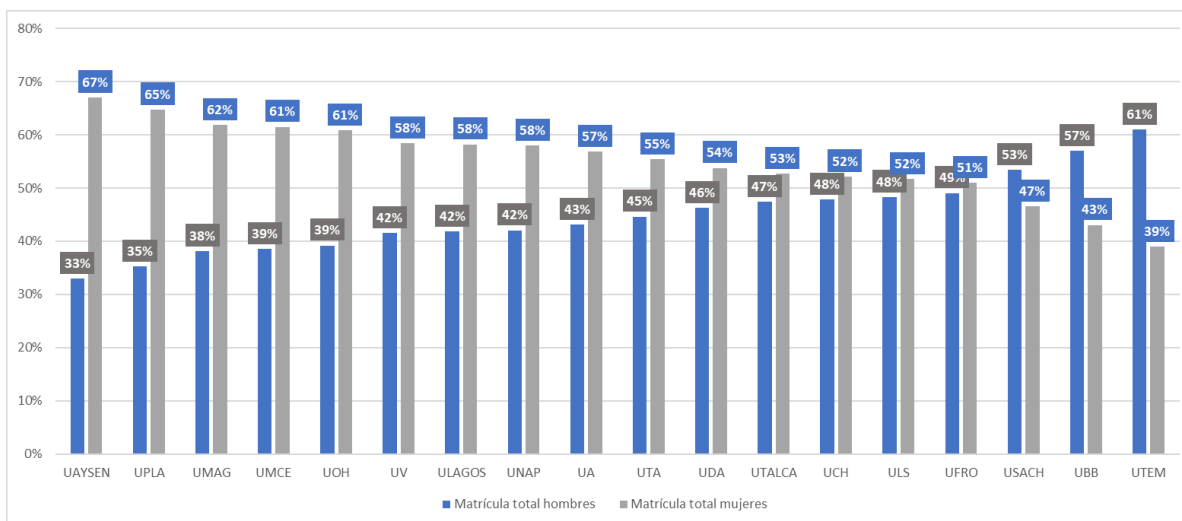


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-de-datos> (diciembre, 2021)

Ahora bien, al hacer el mismo análisis, pero esta vez por cada institución (Gráfico N°21), se observa que 15 de las 18 universidades estatales presentan una matrícula concentrada principalmente en las mujeres. De esta manera, solo en tres de ella prevalece la matrícula masculina (la UTEM, con 61%; la UBB, con 57% y la USACH, con un 53%). Por su parte, las instituciones que contaron con la mayor matrícula femenina corresponden a la UAYSEN (67%), la UPLA (65%) y la UMAG (62%).

²⁰ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

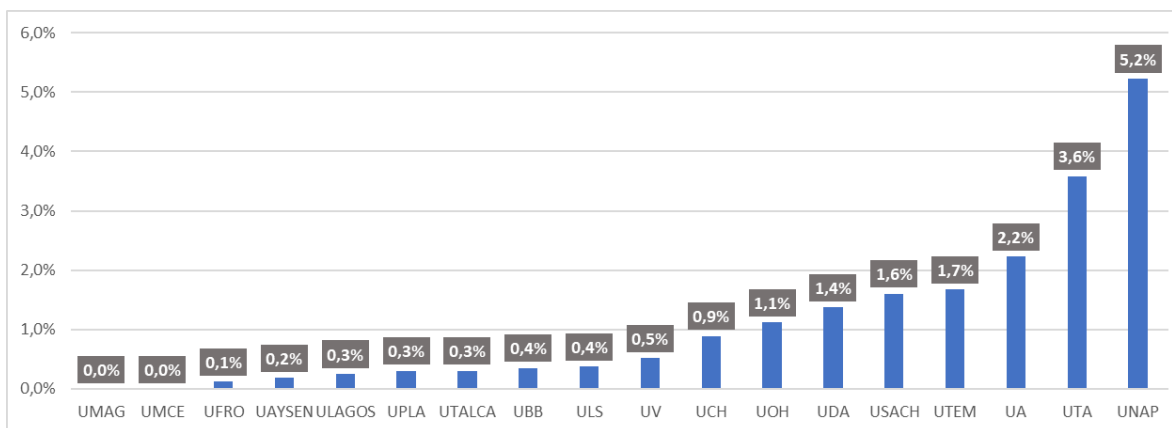
Gráfico N°21: Matrículas en universidades estatales según género, por institución²¹



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-de-datos> (diciembre, 2021)

Para el año 202, del total de la matrícula de las universidades estatales, el número de matrículas extranjeras es relativamente baja, y corresponde a 2.354 (1,2% de la matrícula total en las universidades públicas). En específico, la institución con el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros corresponde a la UNAP (5,2%), seguida por la UTA (3,6%) y la UA (2,2%). De esta manera, llama la atención que las 3 instituciones con mayor cantidad de matrículas de estudiantes extranjeros pertenezcan a universidades del norte de nuestro país.

Gráfico N°22: Matrícula estudiantes extranjeros²²



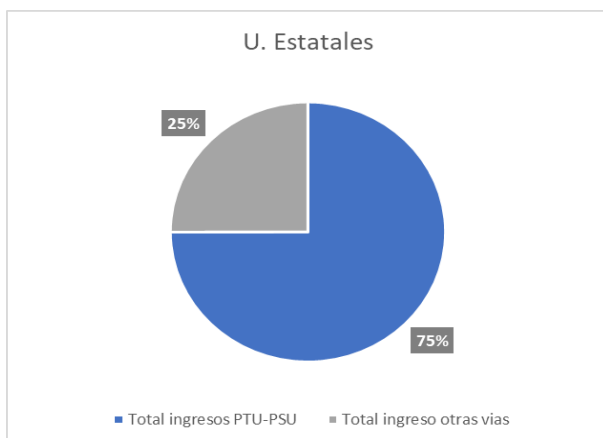
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Según vía de ingreso (Gráfico N°23) el 75% de éstas ingresaron en 2021 por vía PTU-PSU, mientras que un cuarto de la población ingresó a ellas mediante otras vías.

²¹ Cada porcentaje corresponde a la proporción de matrículas por género, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

²² Cada porcentaje corresponde a la proporción de programas de matrículas de estudiantes extranjeros, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

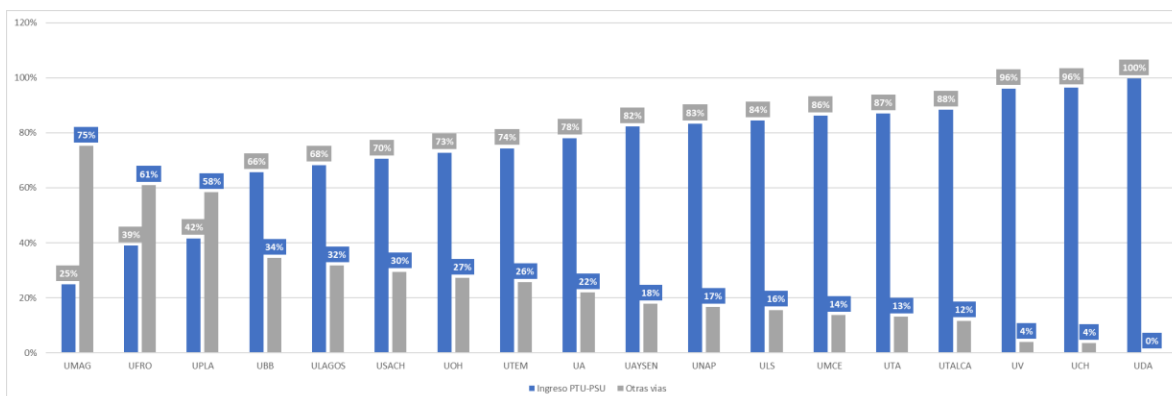
Gráfico N°23: Matrículas según vías de ingreso²³



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por institución, la UDA no posee matrículas inscritas por otras vías. A ésta le siguen empatadas la UCH (96%) y la UV (96%), ambas con alto porcentaje de estudiantes inscritos vía PSU/PTU. En cambio, las universidades que menores ingresos por PSU/PTU corresponden a la UMAG (25%), la UFRO (39%) y la UPLA (42%).

Gráfico N°24: Porcentajes de ingreso PSU/PTU y otras vías según institución²⁴



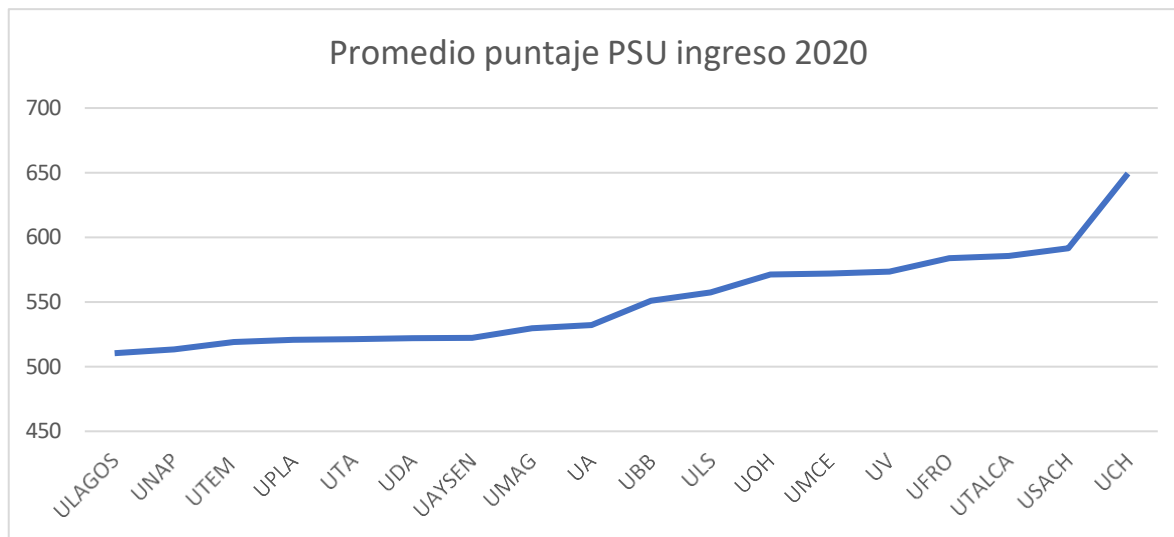
Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Respecto a los puntajes promedio de ingreso por institución para el año 2020 (Gráfico N°25), lidera la UCH, con un promedio de 649 puntos. A esta institución le siguió USACH con 592 puntos y, en tercer lugar, UTALCA con 586 puntos. Por el contrario, las universidades cuyos ingresos presentaron un menor promedio fueron la Universidad de Los Lagos, con 510 puntos; la UNAP con 513 puntos, y la UTEM con 519 puntos.

²³ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

²⁴ Cada porcentaje corresponde a la proporción de ingresos PSU/PTU por universidad, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

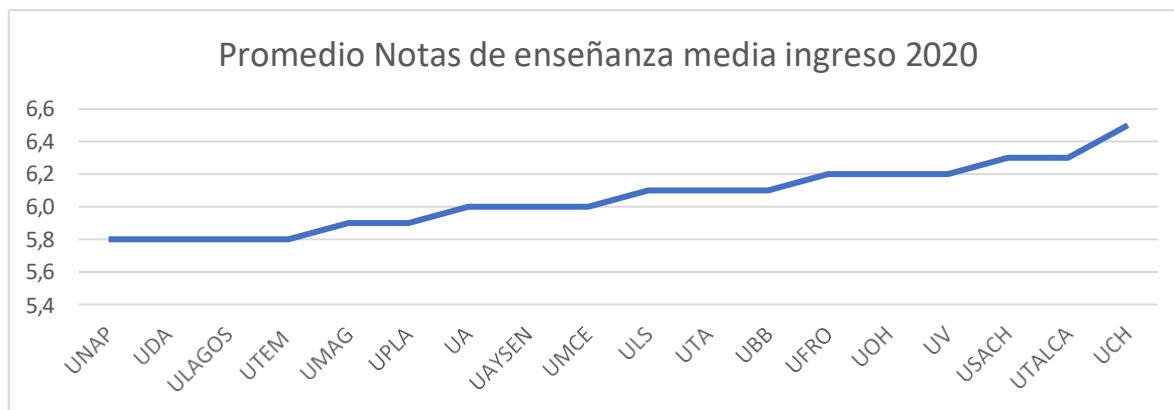
Gráfico N°25: Puntajes promedio de ingreso PSU universidades estatales en primer año, por institución



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2020> (diciembre, 2021)

En cuanto a los promedios de notas de enseñanza media para ingresar a las universidades estatales en 2020, nuevamente la UCH destaca en primer lugar, con un promedio de notas de ingreso de 6,5. En segundo lugar se observan se empatadas la UTALCA y la USACH, ambas con un promedio de ingreso de 6,3 (Gráfico N°26). Por el contrario, los promedios de notas más bajos se encontraron la UNAP, la UDA, la ULAGOS y la UTEM, todas con una media de notas de 5,8.

Gráfico N°26: Promedio notas de enseñanza media para ingreso a universidades estatales, por institución



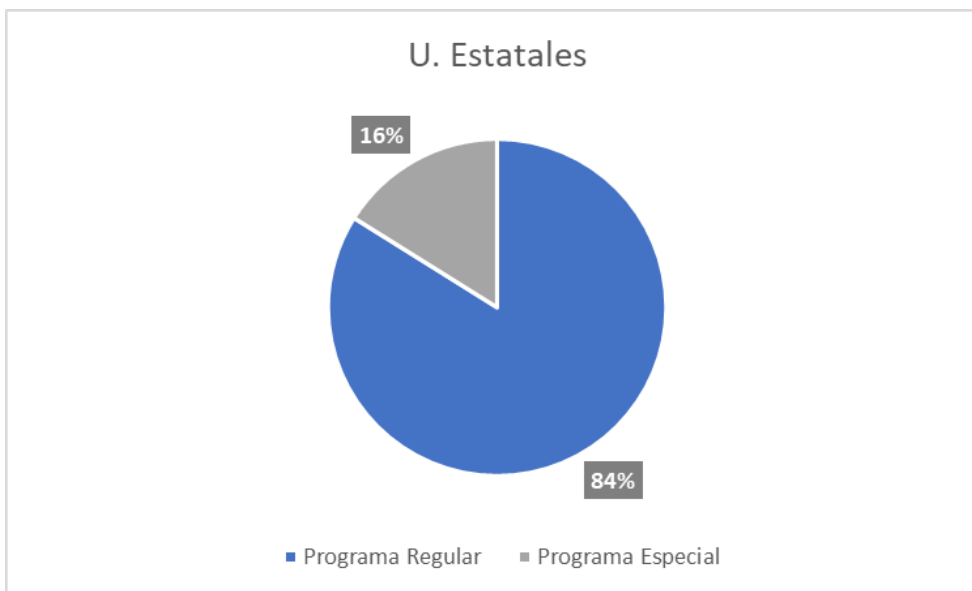
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2020> (diciembre, 2021)

Tipos de programas

Respecto a los programas especiales y regulares ofrecidos por las instituciones, considerados por su relación con el tipo de estudiantes que reciben las universidades

(Gráfico N°27), se observa que la mayor parte de la oferta corresponde a programas regulares (84%)

Gráfico N°27: Porcentajes de programas especiales y regulares ²⁵

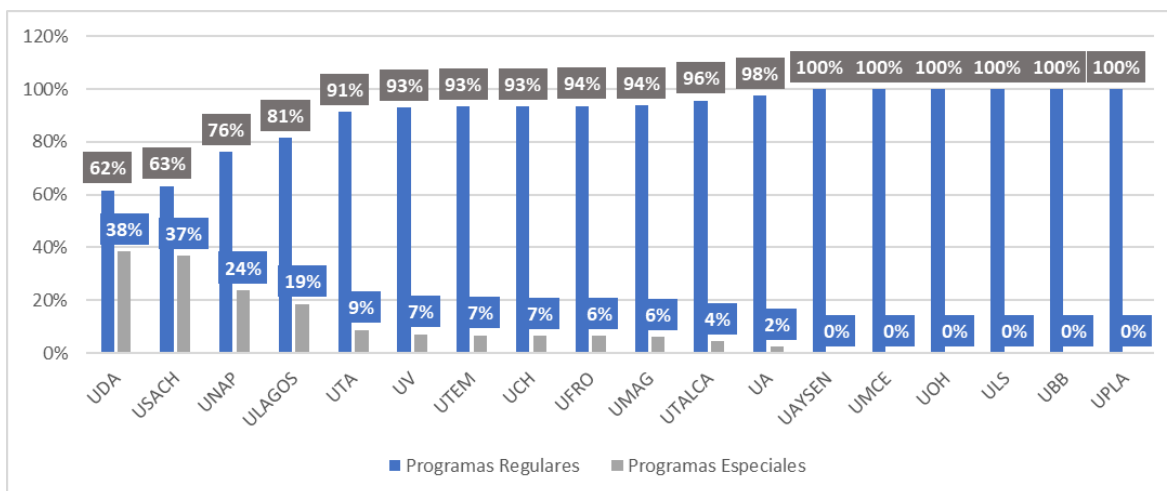


Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Para el caso particular de cada universidad (Gráfico N°28) 6 instituciones ofrecen en su totalidad regulares de estudios (la UAYSEN, ULS, UOH, UV, UBB y UMCE). En contraposición, las universidades que poseen menor cantidad de programas regulares y tienen por tanto más programas especiales son la UDA (con 38 programas especiales, correspondientes al 38% del total de programas de la institución), la USACH (con 65 programas especiales, correspondientes al 37% del total de programas de la institución) y la UNAP (con 35 programas especiales, correspondientes al 24% del total de programas de la institución).

²⁵ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

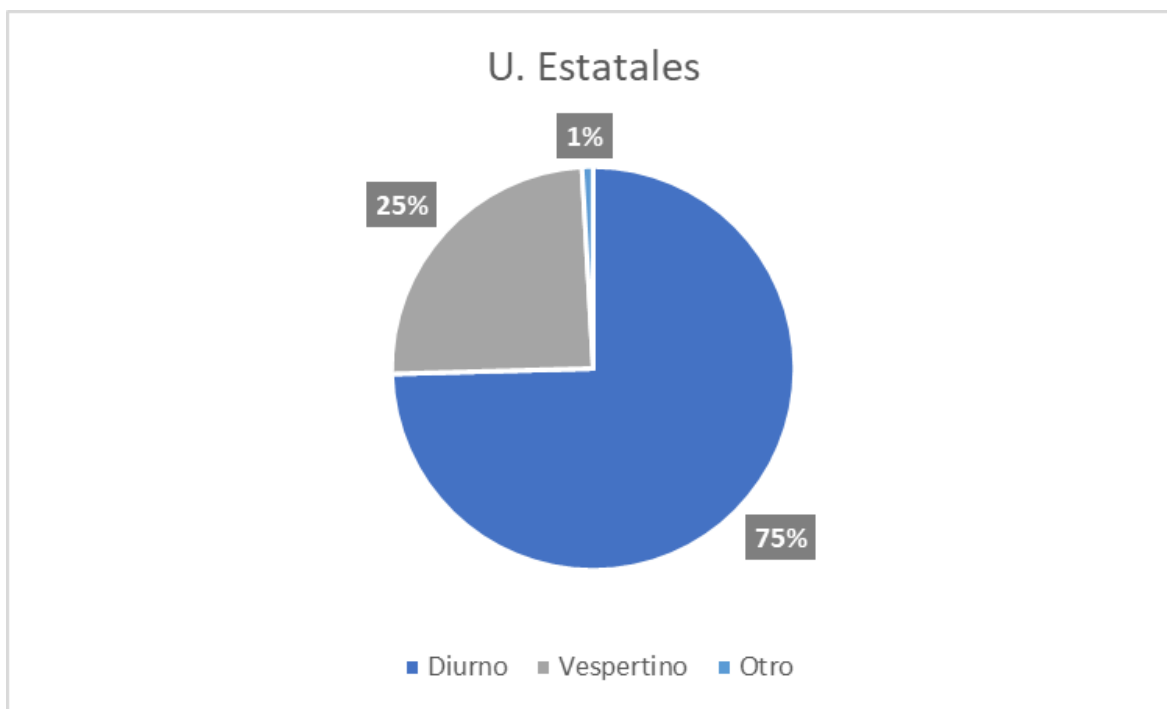
Gráfico N°28: Distribución de programas regulares y especiales por institución ²⁶



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En la misma línea, según CNED, para el año 2021, el 75% de los programas ofrecidos en las universidades públicas eran diurnos, un 25% vespertinos y solo un 1% correspondía a otro tipo de jornadas (Gráfico N°29).

Gráfico N°29: Porcentajes de programas vespertinos y diurnos²⁷



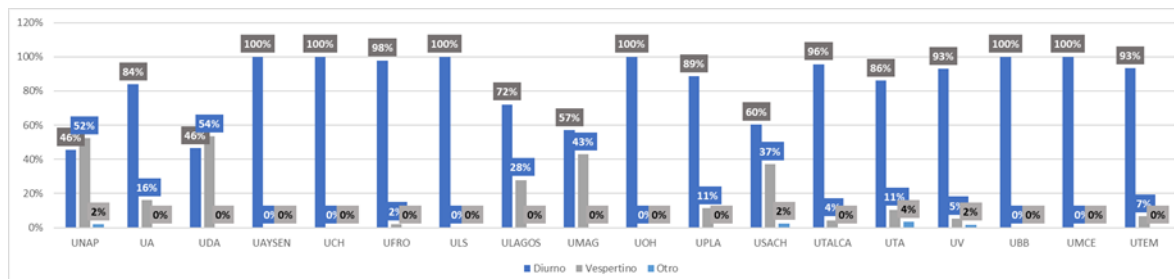
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-de-datos> (diciembre, 2021)

²⁶ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

²⁷ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

Por institución, a partir de datos aportados por CNED, es posible observar que 6 de ellas (UAYSEN, UCH, ULS, UOH, UBB y UMCE) no ofrecen programas vespertinos o en otra modalidad horaria. Por otro lado, las instituciones con mayor cantidad de programas vespertinos son la UMAG (57%), la UDA (46%) y la UNAP (42%) (Gráfico N°30).

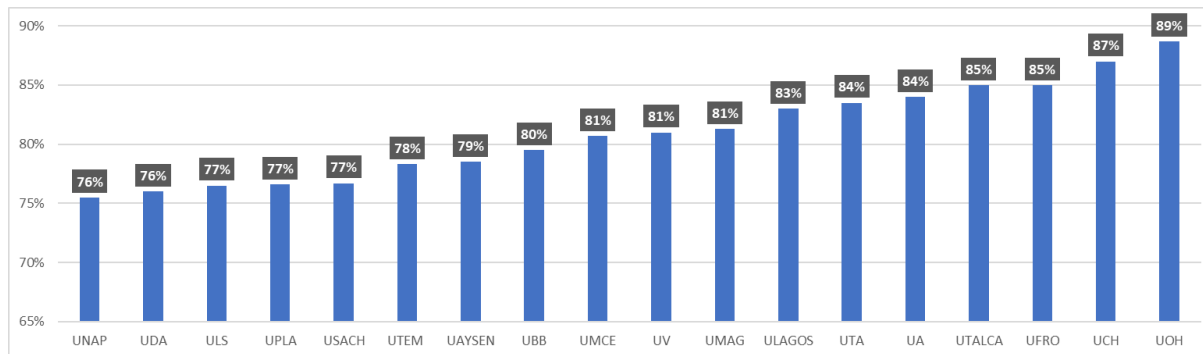
Gráfico N°30: Porcentajes de programas vespertinos y diurnos por institución²⁸



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por último, con relación al nivel de retención de la matrícula de pregrado que se presenta en las universidades estatales, el SIES reportó que prácticamente todas las universidades estatales oscilaron en porcentajes de retención que iban entre el 76% y 89%, mientras que aquellas universidades con menores niveles de retención corresponden a la UNAP (76%) y a la UDA (76%). En este sentido, el mayor porcentaje de retención se observa en la UOH (89%) y la UCH (87%).

Gráfico N°31: Porcentaje de retención en pregrado en universidades estatales



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de SIES: <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/> (diciembre, 2021)

Dimensión 3: Características del modelo educativo

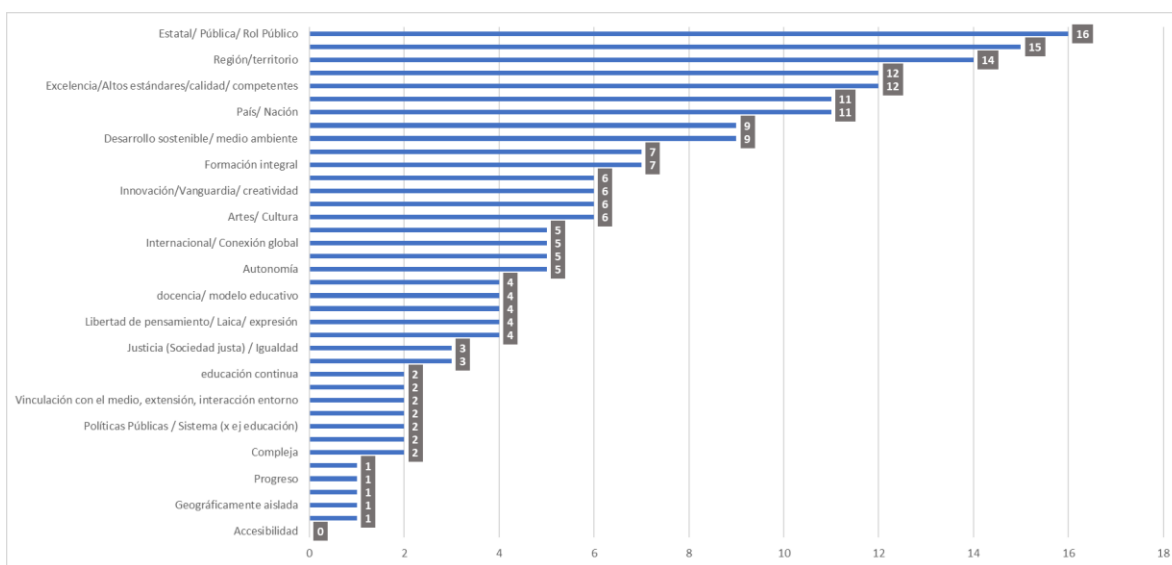
Dimensiones relevantes en PEI

A continuación, se analizan las características del modelo educativo de las universidades estatales. De esta manera, se identifican las dimensiones que resultaron ser relevantes en los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución y, en particular, las dimensiones que resultaron más mencionadas en las misiones y visiones institucionales.

²⁸ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades estatales.

En primer lugar, dentro de las misiones institucionales (Gráfico N°32), la dimensión más mencionada corresponde a la dimensión *estatal, pública, con un rol público*, presente en 16 de las 18 misiones institucionales. A esta dimensión le siguió la dimensión *investigación y con generación de conocimiento*, también presente en 15 menciones de las 18 misiones institucionales. Por último, la dimensión *Región Territorio*, se encontró presente en 14 de las 18 universidades. Por su parte, las dimensiones *Inter, multi y transdisciplina* y *Equidad de género*, solo se encontraron en dos instituciones, mientras que la dimensión *Accesibilidad*, en ninguna misión institucional.

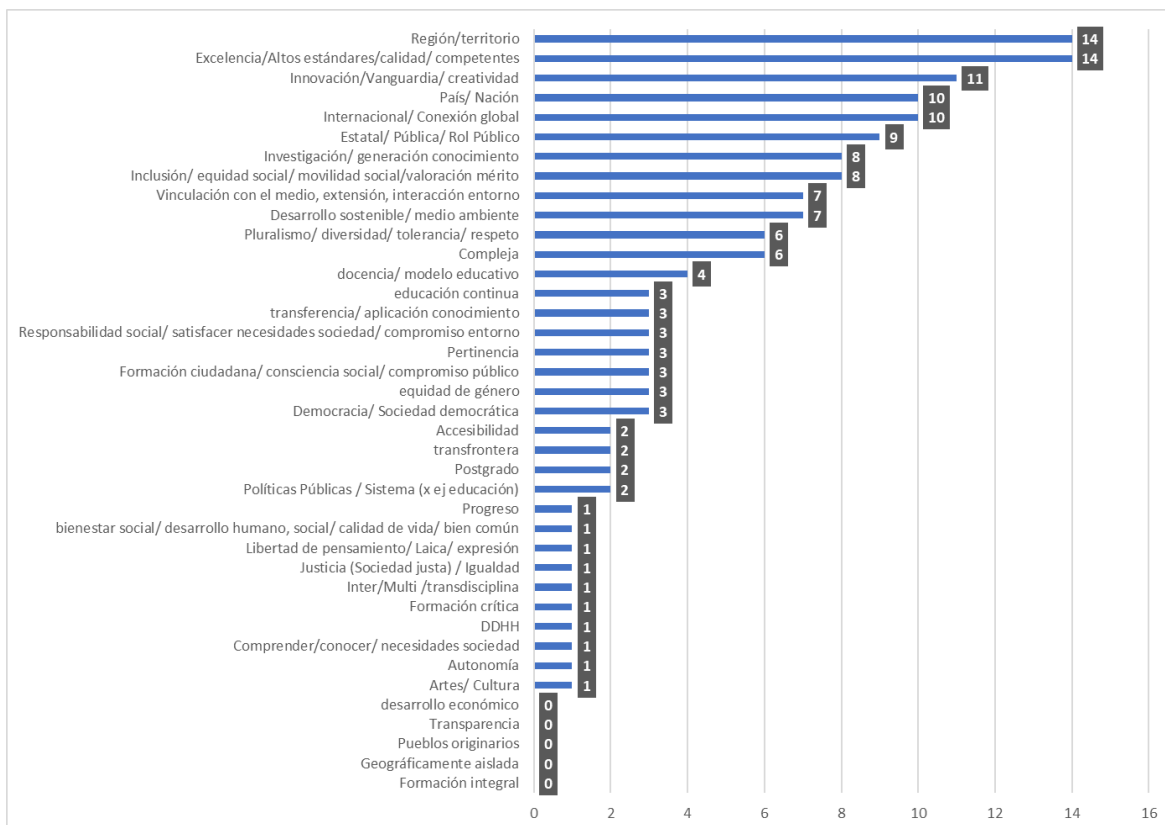
Gráfico N°32: Dimensiones incluidas en las misiones institucionales de las universidades estatales



Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución

Por su parte, respecto a las dimensiones consideradas en las visiones de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución (Gráfico N°33), destaca la dimensión *Región Territorio*, presente en 14 de las 18 instituciones, seguida por la dimensión *Excelencia, altos estándares, calidad y competitividad*, también presente en 14 universidades, y la dimensión *Innovación, vanguardia y creatividad*, presente en 11 de las 18 visiones. Asimismo, las dimensiones *Desarrollo Económico, Transparencia, Pueblos Originarios, Geográficamente aislada y Formación integral*, no fueron mencionadas en ninguna visión institucional.

Gráfico N°33: Dimensiones incluidas en las visiones institucionales de las universidades estatales



Elaboración propia a partir de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución

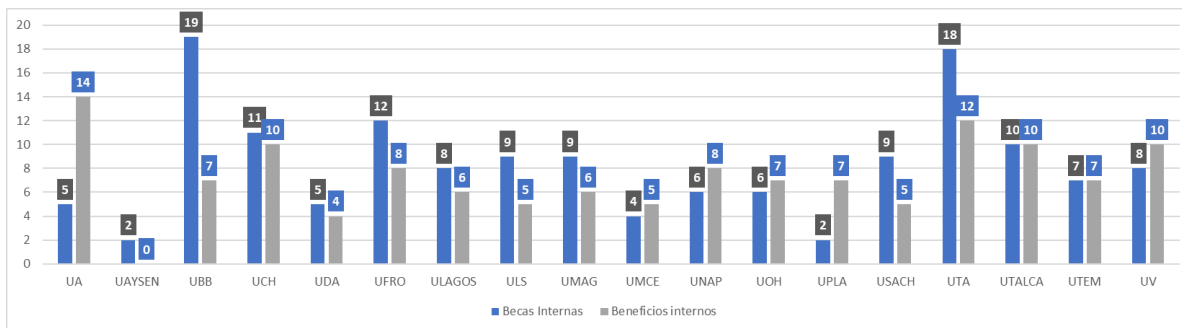
Apoyo estudiantil

La información relativa a las becas y beneficios que otorga cada institución, levantada desde los sitios oficiales de cada universidad, reporta un total de 150 becas internas y 131 beneficios estudiantiles.

En específico, la UBB se posiciona como la institución que ofrece la mayor cantidad de becas internas (19 becas, correspondiente al 13% del total de becas registradas). A ésta le sigue la UTA (con 18 becas, correspondientes al 12% del total) y la UFRO (con 12 becas, correspondientes al 8% del total). En tanto, las instituciones que ofrecen la menor cantidad de becas internas son la UMCE (con 4 becas, correspondientes al 3% del total), la UPLA y la UAYSEN (ambas con 2 becas reportadas, correspondientes al 1% del total).

Respecto a los beneficios internos ofrecidos por cada institución, la mayor cantidad de beneficios estudiantiles se concentra en la UDA (con 14 beneficios reportados, correspondientes al 11% del total). A ella le siguen la UTA (con 12 beneficios, correspondientes al 9% del total), la UV y la UCH (ambas con 10 beneficios reportados, correspondientes al 8% del total). En tanto, las universidades que poseen menor cantidad de beneficios corresponden a la UAYSEN (con 2 beneficios, correspondientes al 2% del total) y la UDA (con 4 beneficios, correspondientes al 3% del total).

Gráfico N°34: Número de becas y beneficios por institución²⁹



Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

En la misma línea del apoyo estudiantil (Tabla N°4), destacan los programas PACE, con una oferta total de 305 establecimientos educacionales asociados, correspondientes al proceso de admisión 2022. Adicionalmente se registraron 17 propedéuticos, 27 programas de inclusión y 31 programas de vinculación con el medio.

Tabla N°4: Programas de Apoyo estudiantil en las universidades estatales

Tipo programa	N. programas
Establecimientos Educacionales asociados al Programa PACE	305 ³⁰
Propedéuticos	18
Programa Inclusión	27
Programa Extensión y Vinculación Medio	31
Programa Apoyo Proceso Enseñanza- Aprendizaje	35
Programa Apoyo Investigación	34

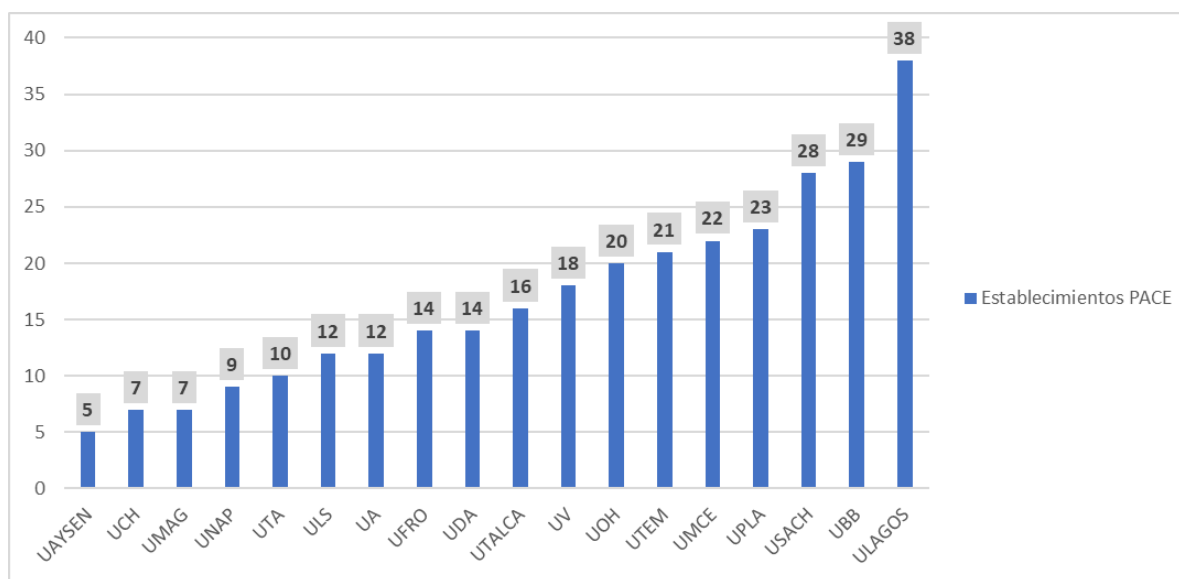
²⁹ Como beneficios internos se consideraron servicios médicos y dentales para estudiantes, apoyo psicológico universitario, opciones para acceder a salas cuna, programas de residencia en pregrado, etc.

³⁰ Información de establecimientos con PACE fue obtenida en: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE..pdf> (diciembre 2021).

Elaboración propia a partir de sitio web de Ministerio de Educación³¹, sitios web oficiales de universidades estatales³² y sitio web de CNED

En específico (Gráfico N°35), la ULAGOS destaca con un total de 38 establecimientos PACE (12% del total), seguida por la UBB, con 29 programas (10% del total) y, la USACH, con 28 (9% del total). Por su parte, las instituciones que trabajaron con menos establecimientos PACE son la UAYSEN, con 5 establecimientos (2% del total), la UCH y la UMAG, ambas con 7 establecimientos, respectivamente (3% del total).

Gráfico N°35: Establecimientos PACE según institución³³



Fuente: Elaboración propia con base en documento de Ministerio de Educación: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE..pdf> (diciembre, 2021)

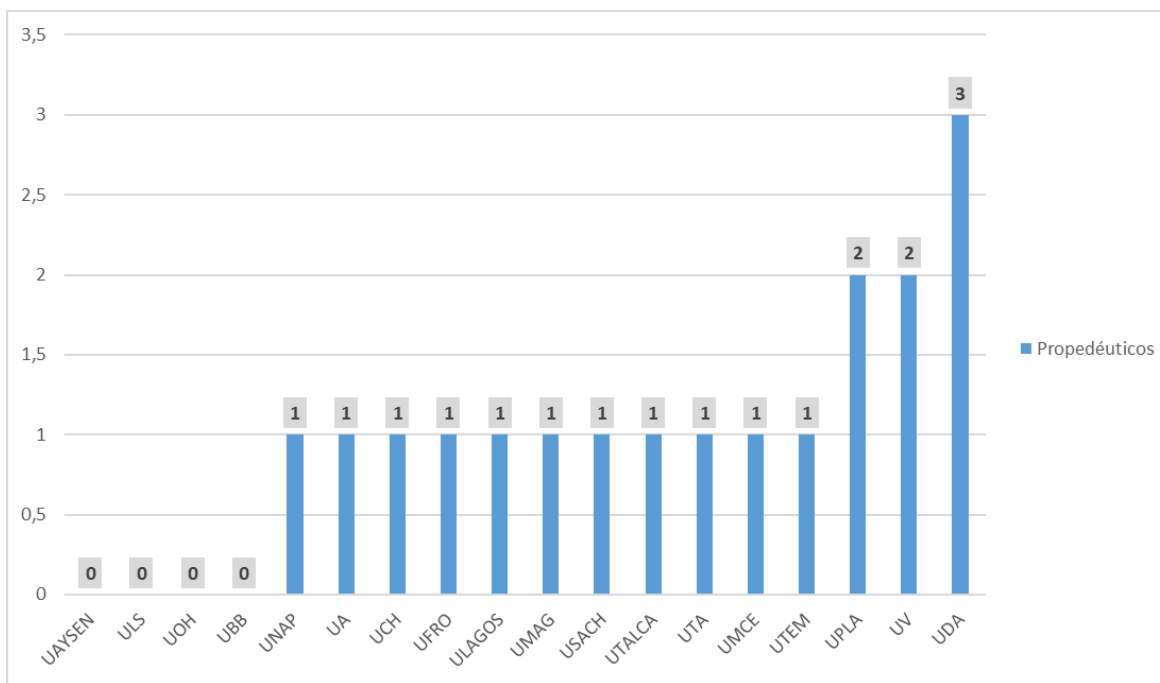
Respecto a los programas propedéuticos por institución (Gráfico N°36), destaca la UDA (con 3 programas propedéuticos), seguida por la UPLA y la UV (2 programas propedéuticos cada una), mientras que 4 instituciones no poseen propedéuticos (UAYSEN, ULS, UOH y UBB).

³¹ Información de establecimientos con PACE fue obtenida en: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE..pdf> (diciembre 2021).

³² Información obtenida en sitios web oficiales de cada institución. (diciembre 2021).

³³ Cada porcentaje corresponde a la proporción de establecimientos PACE, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

Gráfico N°36: Propedéuticos según institución ³⁴

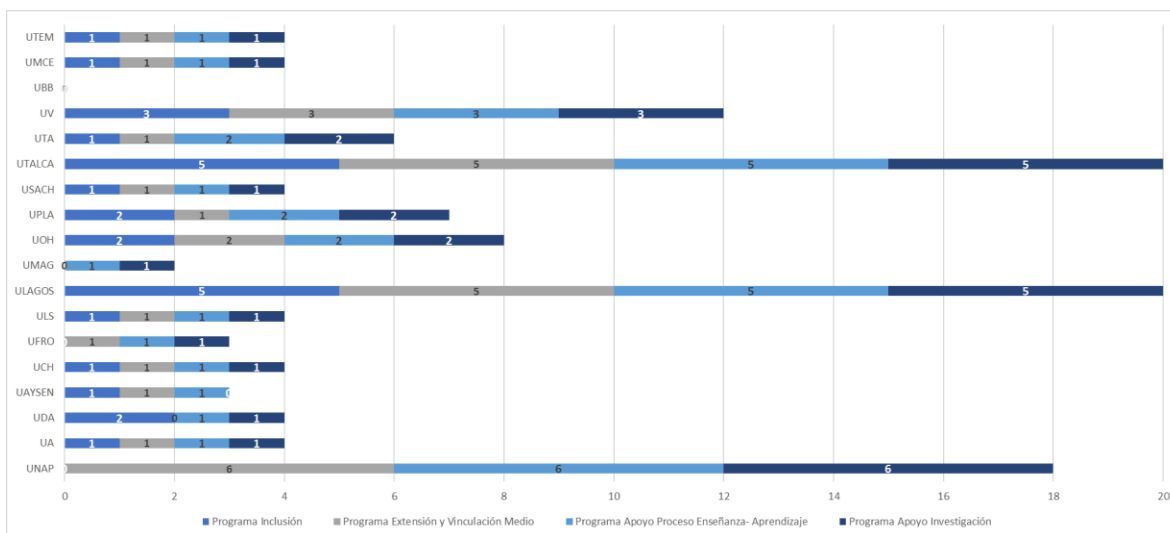


Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Finalmente, la ULAGOS y la UTALCA fueron las instituciones que ofrecieron la mayor cantidad de programas de apoyo complementario para el aprendizaje de los estudiantes, con un total de 20 programas (con 5 versiones de cada uno). A la inversa, la UBB, no dispone de ningún programa de apoyo, mientras que la UMAG solo cuenta con dos programas complementarios de apoyo estudiantil (Gráfico N°37).

³⁴ Cada porcentaje corresponde a la proporción de propedéuticos por universidad, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

Gráfico N°37: Otros programas de apoyo presentes en universidades estatales³⁵



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

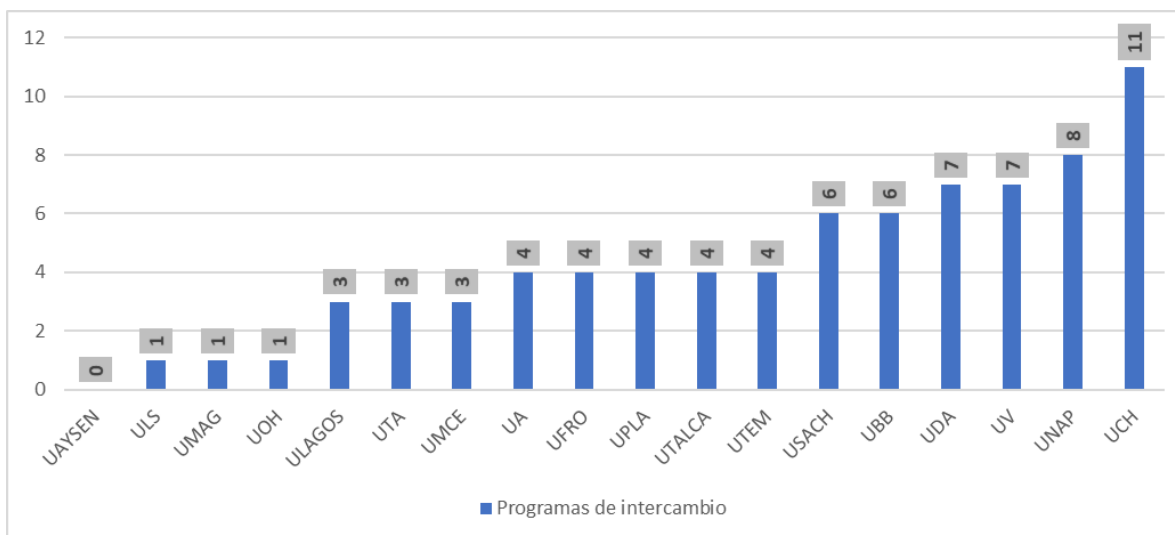
Distribución programas de intercambio

De acuerdo con la información obtenida a través de los sitios web disponibles de cada institución, todas las universidades poseen cursos de idiomas. Asimismo, 17 de las 18 instituciones reportan programas de intercambio, con la excepción de la UAYSEN, sumando un total de 77 programas para el total de universidades públicas (Gráfico N°38).

En ese sentido, la institución que cuenta con la mayor cantidad de programas de intercambio corresponde a la UCH (11 programas, correspondientes al 14% del total), seguida por la UNAP (8 programas, correspondientes al 10% del total), la UV y la UDA (cada una con 7 programas, correspondiente al 9% del total). En tanto, las instituciones que menos programas de este tipo poseen son la UAYSEN que, como ya se mencionó, no posee programas de intercambio, y la ULS, la UMAG y la UOH, con solo 1 programa cada una.

³⁵ Cada porcentaje corresponde a la proporción de programas de apoyo estudiantil por universidad, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

Gráfico N°38: Número de programas de intercambio por institución



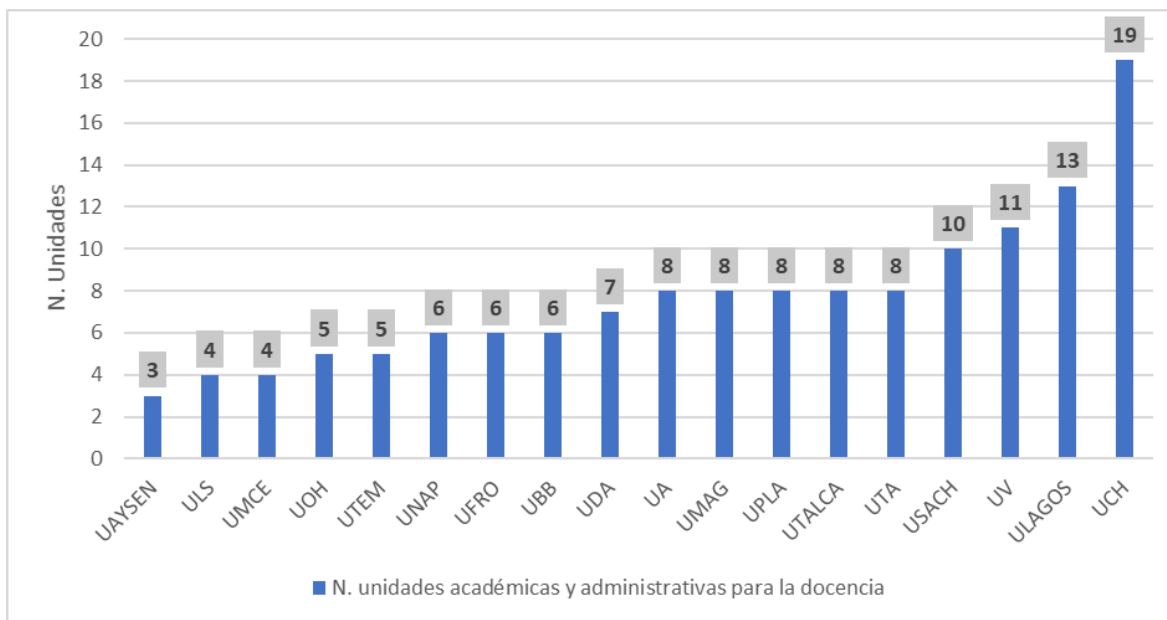
Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Mecanismos para la implementación de estrategias pedagógicas

Del levantamiento de datos relativos al contenido de los programas de pregrado de las universidades, se encontró que el 72% de las universidades estatales cuenta con cursos de aprendizaje y servicio en sus programas de pregrado. De la misma manera, el 72% de las universidades públicas indica en sus Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes modelos educativos centrados en el estudiante.

En relación con la cantidad de unidades académicas y administrativas para la docencia en las universidades estatales (Gráfico N°39), se observa que la UCH concentra la mayor cantidad de estas instancias (19), seguida por la ULAGOS (con 13 unidades académicas y administrativas) y la UV (con 11 unidades académicas y administrativas). Por su parte, las instituciones que menos unidades académicas y administrativas para la docencia corresponden a la UAYSEN, (3), la ULS y la UMCE (con 4 de estas unidades académicas y administrativas para la docencia, respectivamente).

Gráfico N°39: Número de unidades académicas y administrativas para la docencia en universidades estatales



Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

En lo que respecta a la capacitación docente, para el año 2021 (Tabla N°5), se observa que todas las instituciones cuentan con cursos y talleres de apoyo para la docencia. Por otro lado, también fue posible determinar que un 67% de estas instituciones cuenta con diplomados para docentes. Por último, a partir de la información recopilada, se observa que un 94% de las instituciones cuentan con recursos para la docencia y solo una institución no cuenta con este tipo de recursos.

Tabla N°5: Capacitación docente en universidades estatales³⁶

	N. Instituciones	% del total U. Estatales
Cursos y talleres de apoyo para la docencia	18	100%
Diplomados para docentes	11	61%
Recursos para la docencia	17	94%

Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

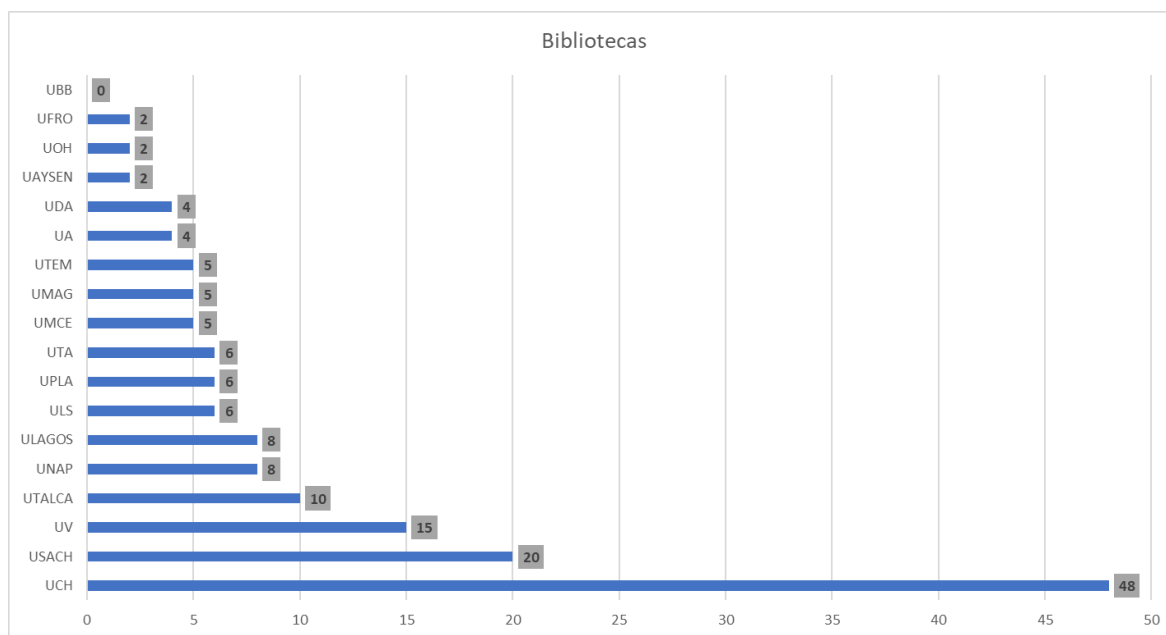
³⁶ En recursos para la docencia se consideraron la existencia de Direcciones de apoyo exclusivas a la docencia, dentro de cada universidad, programas formativos, para investigar en docencia, centros de mejoramiento docente, etc.

En último lugar, respecto a los recursos de aprendizaje reportados al año 2021, como mecanismos para la implementación de estrategias pedagógicas en las universidades estatales, se observan para el total de las universidades estatales, los siguientes datos:

- Bibliotecas: 156
- Bases de datos: 1238
- Laboratorios: 4937

Respecto a la cantidad de bibliotecas de que dispone cada universidad estatal, se observa que la institución que contó con más bibliotecas corresponde a la UCH (48, correspondientes al 31% del total), seguida de lejos por la USACH (con 20 bibliotecas, correspondiente al 13% del total) y la UV (con 15, correspondientes al 10% del total). En contraste con lo anterior, la UBB no tiene bibliotecas, mientras que la UOH, la UFRO y la UAYSEN, reportan con 2 bibliotecas por institución (1,3% del total).

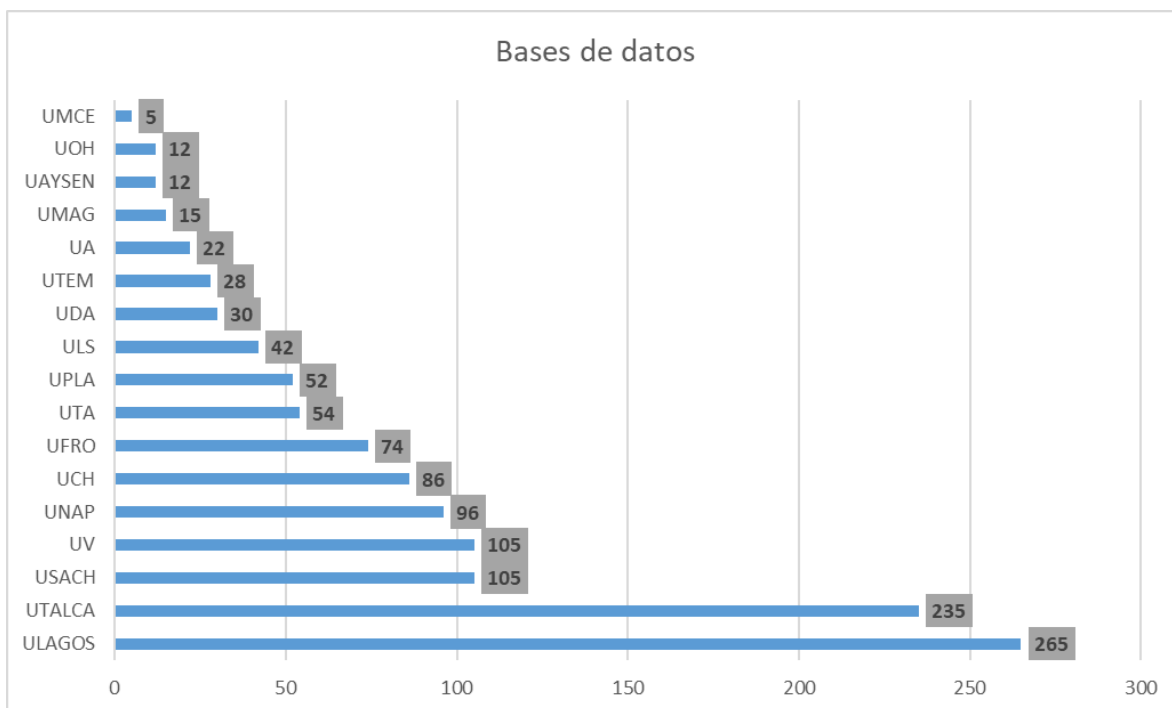
Gráfico N°40: Número de bibliotecas por institución en 2021



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Respecto a las bases de datos como recursos de aprendizaje (Gráfico N°41), la ULAGOS es universidad la que cuenta con un mayor número de ellas (con 265 bases de datos disponibles, correspondientes al 21% del total). En segundo lugar, se encuentra la UTALCA (con 235, correspondiente al 19% del total), la UV y la USACH (con 105 bases de datos cada una, correspondiente al 8%). En cambio, la UBB no reporta bases de datos, siendo la única institución sin poseer este tipo de recursos. Por su parte, la UMCE solo cuenta con 5 bases de datos (2% del total)

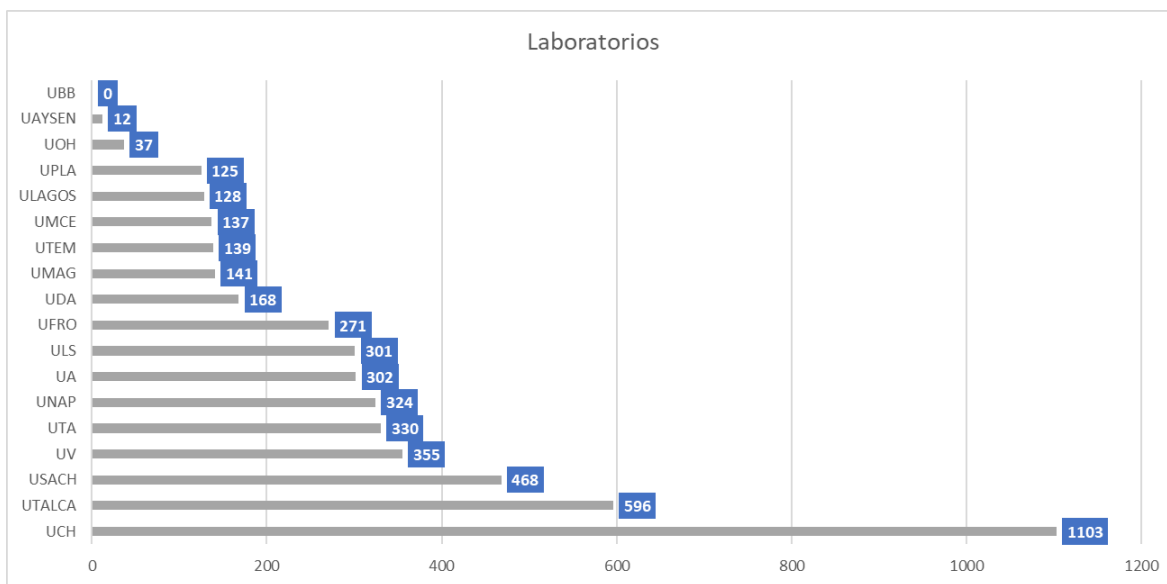
Gráfico N°41: Número de bases de datos por institución en 2021



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Finalmente, respecto a los laboratorios como recursos de aprendizaje (Gráfico N°42), se observa que la UCH es la que cuenta con la mayor cantidad de laboratorios (1103, correspondientes al 22% del total). A esta institución le siguen la UTALCA (con 596 laboratorios, correspondiente al 12% del total) y la USACH (con 468 laboratorios, correspondiente al 9% del total). Esta realidad contrasta con la UBB, la cual no reporta laboratorios, seguida por la UAYSEN (con 12 laboratorios, correspondientes al 2% del total).

Gráfico N°42: Número de laboratorios por institución en 2021



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Estudio comparado

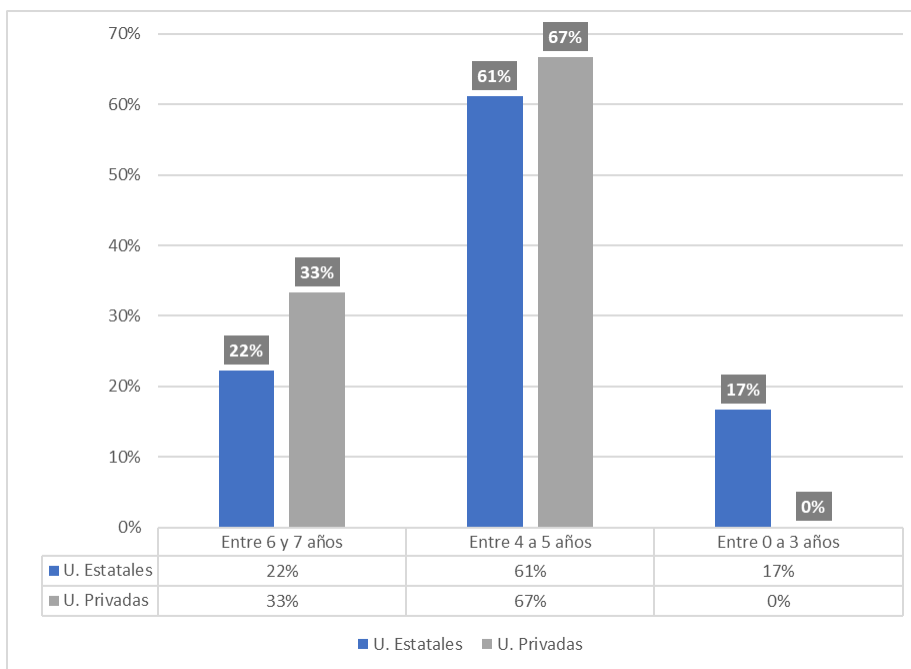
Dimensión 1: Características de la institución

Acreditación

En relación con el número de años de acreditación institucional según universidad, es importante considerar que, como se señaló en el análisis descriptivo de universidades estatales, tanto la UAYSEN como la UOH no se encuentran acreditadas debido a su reciente fundación. Teniendo en cuenta esto, e incluyendo a las dos instituciones mencionadas, según el CNA en 2021, el 17% de las universidades estatales tiene entre 0 y 3 años de acreditación. No obstante, si no se consideran aquellas dos instituciones, solo el 6% de las universidades estatales tendrían entre 0 y 3 años de acreditación, en comparación al 0% que poseen las instituciones privadas seleccionadas.

Por otro lado, el 61% de las universidades estatales (incluyendo a aquellas dos que aún no pueden acreditarse) posee entre 4 a 5 años de acreditación (es decir, acreditación avanzada), bajo las universidades privadas, que en el mismo periodo comprenden un 67% con los mismos años de acreditación. Además, el 22% de las instituciones estatales poseen entre 6 a 7 años de acreditación (acreditación de excelencia), también bajo las universidades privadas escogidas, que presentan un 33% de sus instituciones entre 6 a 7 años de acreditación (Gráfico N°43).

Gráfico N°43: Porcentajes de años de acreditación en universidades estatales y privadas³⁷



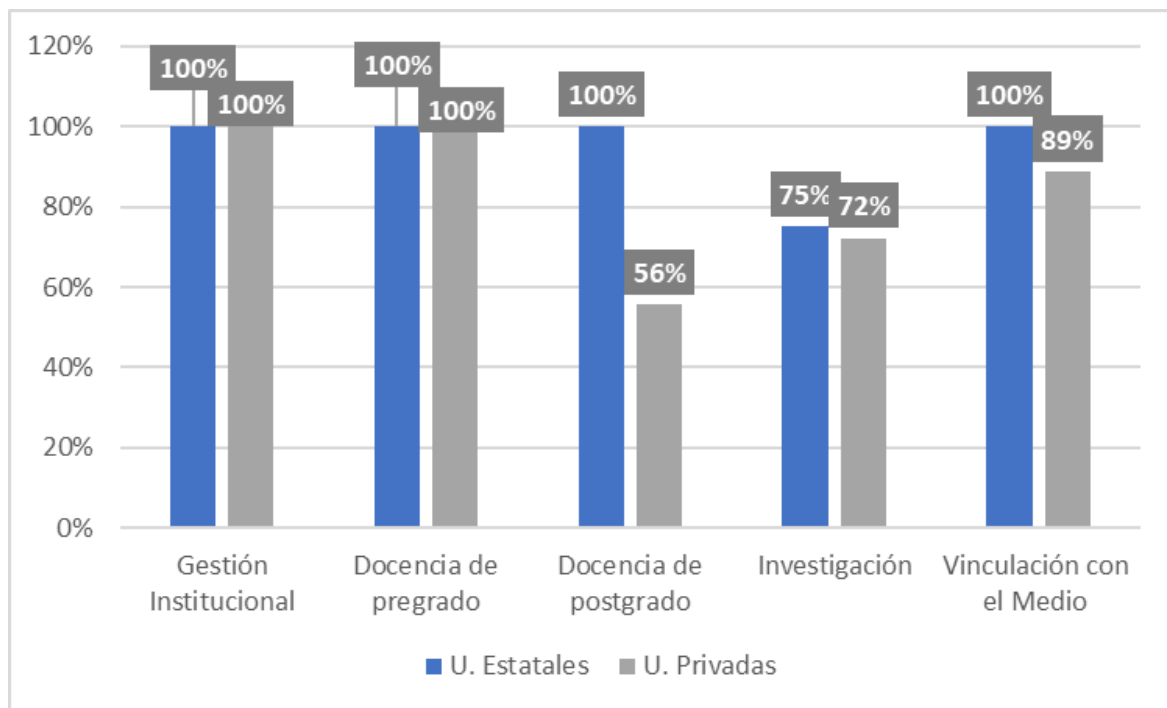
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNA: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx> (diciembre, 2021)

Tomando en consideración las 16 universidades estatales que poseen acreditación institucional y las 18 instituciones privadas escogidas (Gráfico N°44), todas se encuentran acreditadas en las áreas obligatorias (Gestión institucional y Docencia en pregrado). Sin embargo, en las áreas optativas, las universidades estatales poseen un mayor porcentaje de acreditación, ya que en las áreas de Docencia de postgrado y de Vinculación con el medio todas se encuentran acreditadas, mientras que las universidades privadas cuentan, respectivamente, un 56% y 89% de sus instituciones acreditadas en dichas áreas. Por otro lado, en el área optativa de Investigación, a pesar de que el 75% de las universidades estatales se encuentran acreditadas, igualmente se encuentran por sobre las privadas, que cuentan con un 72% de acreditación en Investigación.

Por lo tanto, si bien las universidades estatales cuentan con una menor acreditación institucional en años, en comparación a las instituciones privadas seleccionadas, entre aquellas que tienen la posibilidad de acreditarse se observa un mejor nivel de acreditación por área, respecto a las universidades particulares.

³⁷ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente.

Gráfico N°44: Cantidad y porcentaje de instituciones acreditadas según áreas de acreditación^{38 39}



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNA: <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx> (diciembre, 2021)

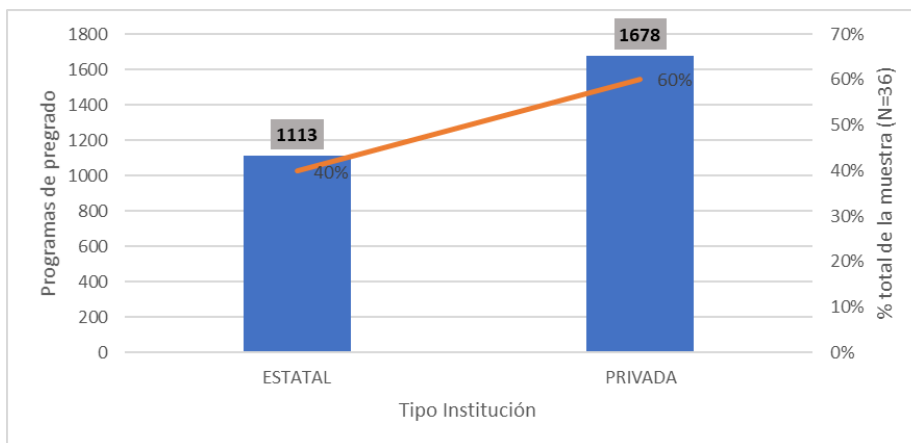
Programas

Respecto al número de programas de pregrado que poseen las instituciones estatales y privadas, se puede observar que la oferta académica es mayor para las universidades particulares. Así, del total de la muestra, la submuestra de instituciones estatales concentra el 40% de la oferta académica (con un total de 1.113 programas), mientras que la submuestra de universidades privadas concentra el 60% (con 1.678 carreras de pregrado). Por su parte, la media de carreras por institución para el total de la muestra corresponde a 77 programas.

³⁸ Se excluyen del gráfico la UAYSEN y la UOH ya que no cuentan con los requisitos para presentarse al proceso de acreditación institucional debido a su reciente fundación.

³⁹ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente.

Gráfico N°45: Número total de programas de pregrado en universidades estatales y privadas

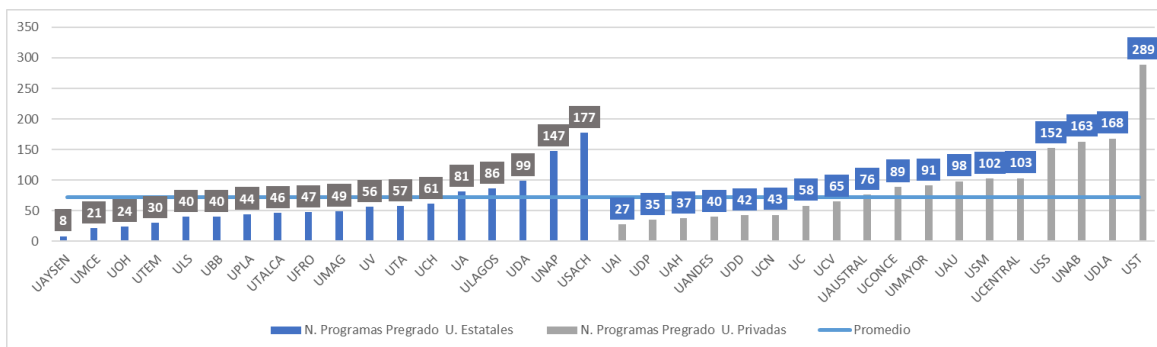


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En esta línea, del total de la muestra la USACH concentra la mayor cantidad de programas (177 en total). No obstante, a ella le siguieron 3 instituciones privadas: UDLA, UNAB y USS (con 168, 163 y 152 programas, respectivamente). En cuarto lugar, se volvió a ubicar una universidad estatal (UNAP con 147 programas) y luego nuevamente le siguieron dos privadas (UCENTRAL y USM, con 103 y 102 programas respectivamente). Por lo tanto, dentro del primer tercio de instituciones, se puede observar que las universidades particulares concentran la mayor parte de la oferta formativa de pregrado.

Sobre la media, es posible observar un total de 9 universidades privadas, mientras que, para el caso de las estatales, sólo 5 instituciones la sobrepasan, lo que se condice con lo mencionado anteriormente, donde es posible concluir que las instituciones particulares ofrecen una mayor cantidad de programas de pregrado en comparación a las estatales. En adición a lo anterior, se observa que las 3 instituciones que poseen menor cantidad de programas son estatales (correspondientes a la UAYSEN, la UMCE y la UOH, con 8, 21 y 24 programas, respectivamente) (Gráfico N°46).

Gráfico N°46: Número de programas de pregrado por institución



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

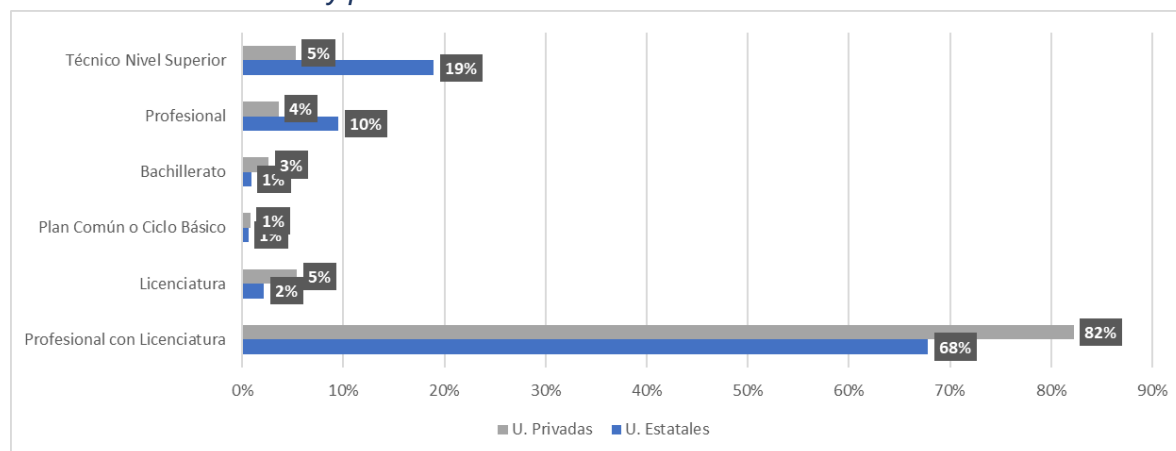
Respecto a la distribución existente según los grados o títulos otorgados por los programas de pregrado en las instituciones, se observa en primer lugar que tanto las universidades

privadas como estatales cuentan con programas que otorgan principalmente títulos profesionales con licenciatura, aunque las universidades privadas (82%) sobrepasan en 14 puntos porcentuales a las universidades estatales (68%) en este respecto.

Luego, ambas instituciones otorgan programas que derivan en el título de técnico de nivel superior, aunque las universidades estatales lo hacen en una mayor proporción, ya que el 19% son conducentes a este grado, mientras que las privadas solo lo hacen en un 5%. Algo similar ocurre con los programas que entregan solo títulos profesionales (sin licenciatura incluida), ya que un 10% de las universidades estatales disponen de este tipo de programas, mientras que las privadas alcanzan en comparación un 4%.

Por último, los tipos de programas que menos son entregados tanto por instituciones privadas como estatales son los planes comunes o ciclos básicos (que solo se otorgan en un 1%), los de bachillerato (donde mientras las privadas los entregan en un 3%, las estatales lo hacen en un 1%) y los grados de licenciatura (que son otorgados en un 5% por las instituciones estatales y en las privadas en un 2%).

Gráfico N°47: Distribución según grado o título otorgado por los programas de pregrado en universidades estatales y privadas⁴⁰



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

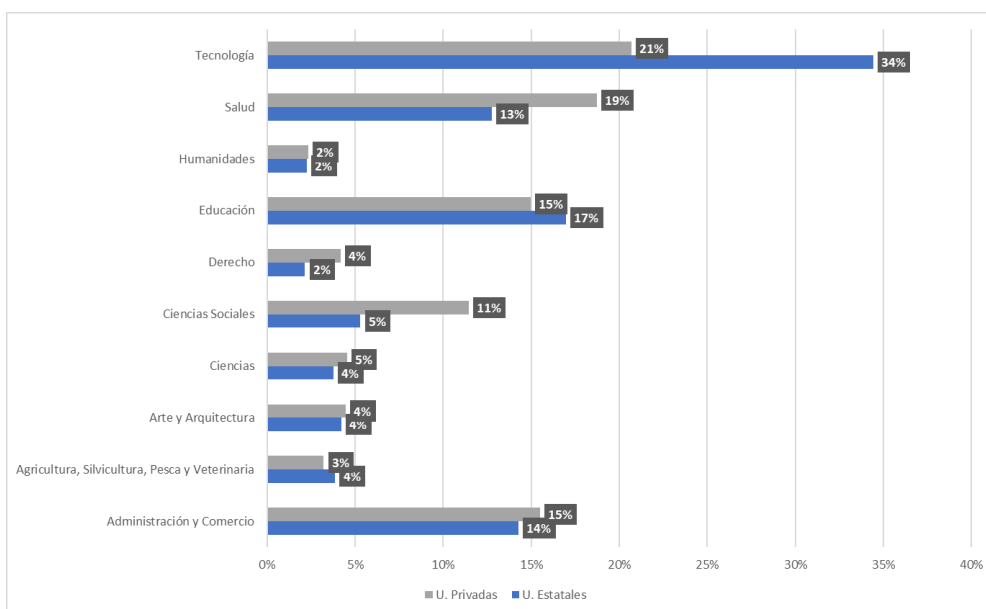
En lo que se refiere a la distribución de programas por áreas de conocimiento, es posible observar que tanto las instituciones estatales como privadas cuentan con mayor cantidad de programas del área de la tecnología. Sin embargo, las primeras, presentan una mayor proporción, con un 34%, en comparación a las privadas, que contaban en 21% con carreras de esta área.

Para las otras áreas del conocimiento, la distribución presenta una menor similitud. Mientras las universidades estatales presentan en segundo, tercer y cuarto lugar, respectivamente, una mayor cantidad de carreras relacionadas con la educación (17%), administración y comercio (14%) y salud (13%), las instituciones privadas cuentan con más programas de las áreas de la salud (19%), educación (15%), administración y comercio (15%), y ciencias sociales (11%), a diferencia de las estatales, que cuentan con un 5% de programas relacionadas a estas áreas). Por su parte, en todo el resto de las áreas del conocimiento,

⁴⁰ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente.

tanto instituciones privadas como estatales, poseen entre un 2% a 5% de programas relacionadas con estas áreas, siendo las humanidades la que concentran la menor cantidad de carreras en sus ofertas programáticas, (2%). En síntesis, las universidades estatales concentran su oferta mayormente en áreas como la tecnología, educación y administración y comercio, mientras que las universidades particulares en las áreas de tecnología, salud, educación y administración y comercio.

Gráfico N°48: Porcentaje de programas según áreas del conocimiento⁴¹



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por último, en referencia a la distribución de programas según región de Chile (Gráfico N°49), tanto las instituciones públicas como privadas, concentran el mayor porcentaje de su oferta académica en la Región Metropolitana (RM). Sin embargo, la tendencia es mayor para las instituciones particulares, quienes superan en 15 puntos porcentuales a las universidades públicas, sugiriendo que estas últimas consideran una oferta de pregrado con mayor apertura a la regionalización.

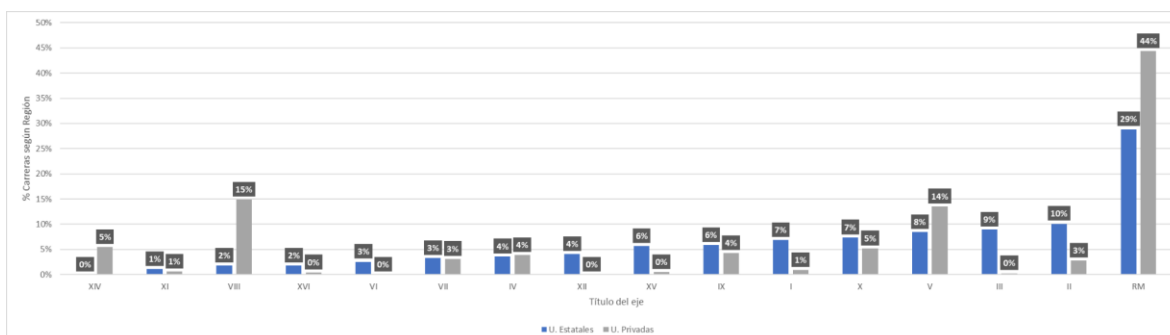
Otro aspecto que es posible identificar es que, luego de la concentración en el área metropolitana, las universidades privadas presentan una mayor cantidad de carreras en la VIII Región del Bío-Bío, (15% de sus programas) y la V Región de Valparaíso (14%). Así, se observa que el 73% de los programas de pregrado ofrecidos por las universidades privadas se concentra en grandes ciudades tanto del área metropolitana como regional, mientras que 7% restante, se distribuye en 9 de las 13 regiones restantes.

Por el contrario, las universidades estatales, presentan una distribución más homogénea respecto a las carreras por región. De este modo, cuando cerca del 40% de su oferta académica se concentra en grandes ciudades metropolitanas y regionales, el 60% restante

⁴¹ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente..

se distribuye entre otras 12 regiones, con solo una región queda excluida del alcance de su oferta de carreras de pregrado.

Gráfico N°49: Distribución de universidades estatales según región⁴²



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

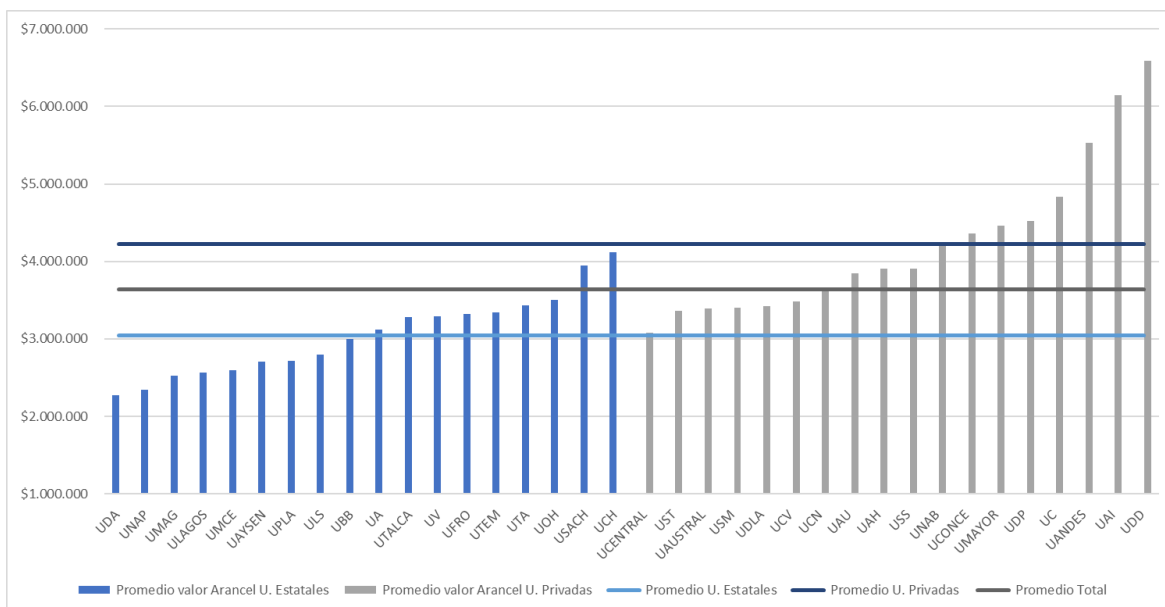
Valores Arancel y Matrícula

Con relación al promedio del valor de arancel (Gráfico N°50), se reporta una media para el total de la muestra de \$3.626.026. No obstante, los datos dan cuenta de valores más altos para las universidades particulares. Así, el valor promedio por concepto de arancel para la submuestra de universidades particulares (\$3.944.319) supera casi en un 30% al valor promedio para la submuestra de instituciones estatales (\$3.088.386). Al considerar la muestra total de 36 instituciones, los 8 valores promedio de arancel por institución más altos corresponden a universidades privadas (44%), donde además, las 4 primeras sobrepasan los \$4.700.000, mientras que las dos primeras, superan los \$6.000.000. En cambio, respecto a los promedios de aranceles por institución más bajos, solo se encuentran universidades estatales, con valores que oscilan entre los \$2.200.000 y apenas superan los \$2.700.000. En adición a lo anterior, es posible señalar que los dos valores de arancel más altos de las privadas prácticamente triplican los aranceles más bajos de las estatales.

Por último, de las 22 instituciones que se encuentran bajo el promedio total de los aranceles, 16 son estatales, y solo 6 son privadas. En cambio, de las 14 que se encuentran en el promedio total o sobre éste, 2 son estatales y 12 corresponden a universidades privadas, confirmando así valores promedio arancel mucho más elevados para las instituciones privadas.

⁴² Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente.

Gráfico N°50: Promedio valor arancel por instituciones privadas y estatales



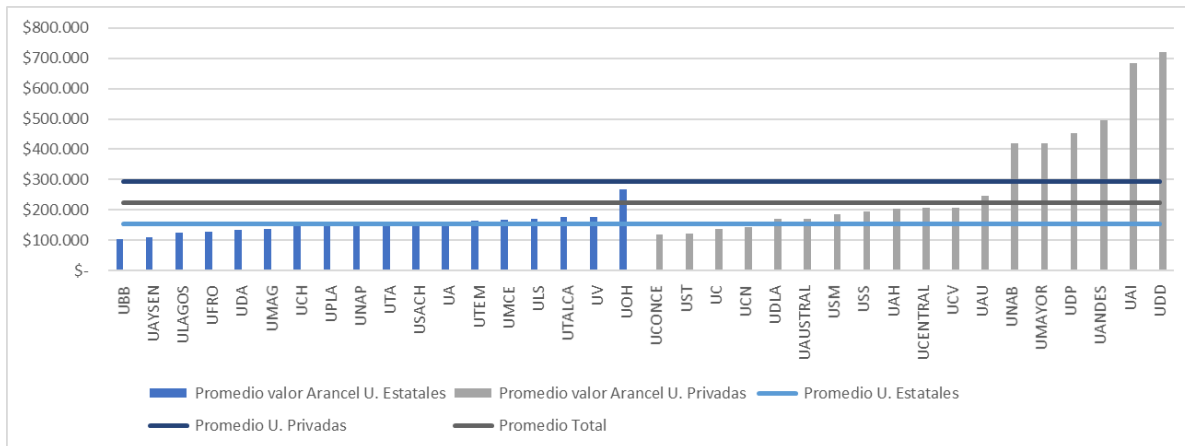
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Respecto a las matrículas, con una media total para la muestra de \$212.723, ocurre algo similar al caso de los aranceles. Los datos desgregados por institución indican que el promedio de los valores de matrícula de las universidades privadas es mayor que el de las estatales. En específico, mientras las universidades privadas alcanzan un promedio de \$249.602, las universidades públicas, promediaron un valor de matrícula de \$152.065, es decir, casi un 40% menor.

De las 36 instituciones de la muestra, las 6 universidades que presentan valores promedio más elevados corresponden a universidades privadas. En adición a ello, los dos valores matrícula promedio más elevados se acercan o superan los \$650.000, alejándose bastante del promedio total para todas las instituciones. Finalmente, se observa que de las 6 universidades privadas que superan el promedio total, 4 lo duplican y los 2 restantes lo triplican.

Por otro lado, si se observa el otro extremo del gráfico, se observa que de las 6 instituciones que poseen los menores valores promedio por concepto de, todas son estatales. También es posible apreciar que de las 28 instituciones que se encuentran bajo el promedio total, 17 son públicas (94%) y solo 11 son privadas (61% de su muestra). En cambio, de los 10 restantes que se encuentran en la media o sobre ésta, solo 1 es estatal y los 9 restantes son privadas.

Gráfico N°51: Promedio valor matrícula por instituciones privadas y estatales



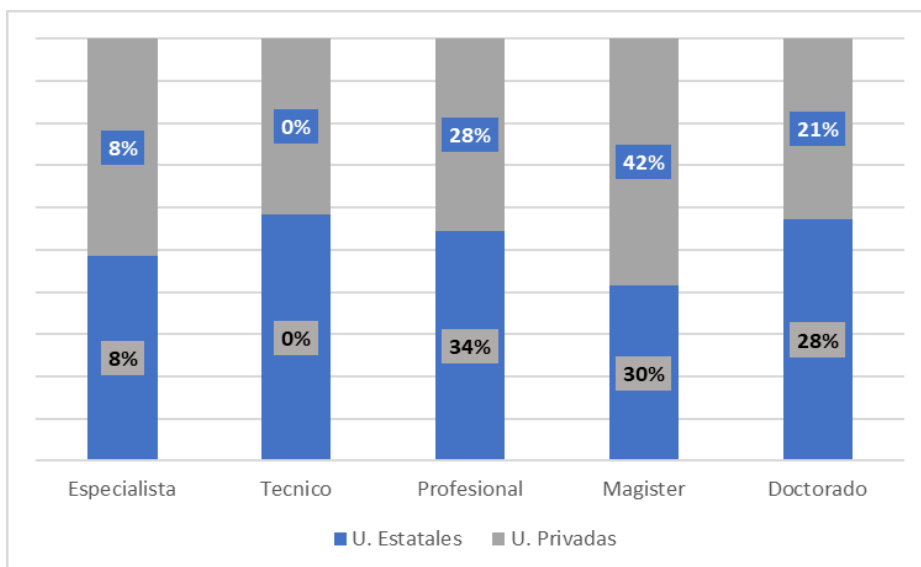
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Caracterización docente

En relación a la distribución de docentes según grado, los datos indican que la tendencia de las universidades públicas se asemeja a la de las universidades privadas, en tanto cuentan principalmente con académicos con grado profesional, magíster o doctorado. Ahora bien, mientras que las instituciones privadas poseen más cantidad de académicos/as con magíster, luego profesionales, y por último con doctorado, las universidades estatales cuentan en primer lugar con más cantidad de profesionales, luego magísteres y también, en último lugar, docentes con doctorado.

No obstante, es posible identificar que mientras las instituciones privadas tienen una mayor proporción de docentes con magíster en comparación a las públicas, estas últimas cuentan con una proporción más grande de académicos profesionales y doctores (Gráfico N°52).

Gráfico N°52: Docentes según grado en universidades estatales y privadas⁴³



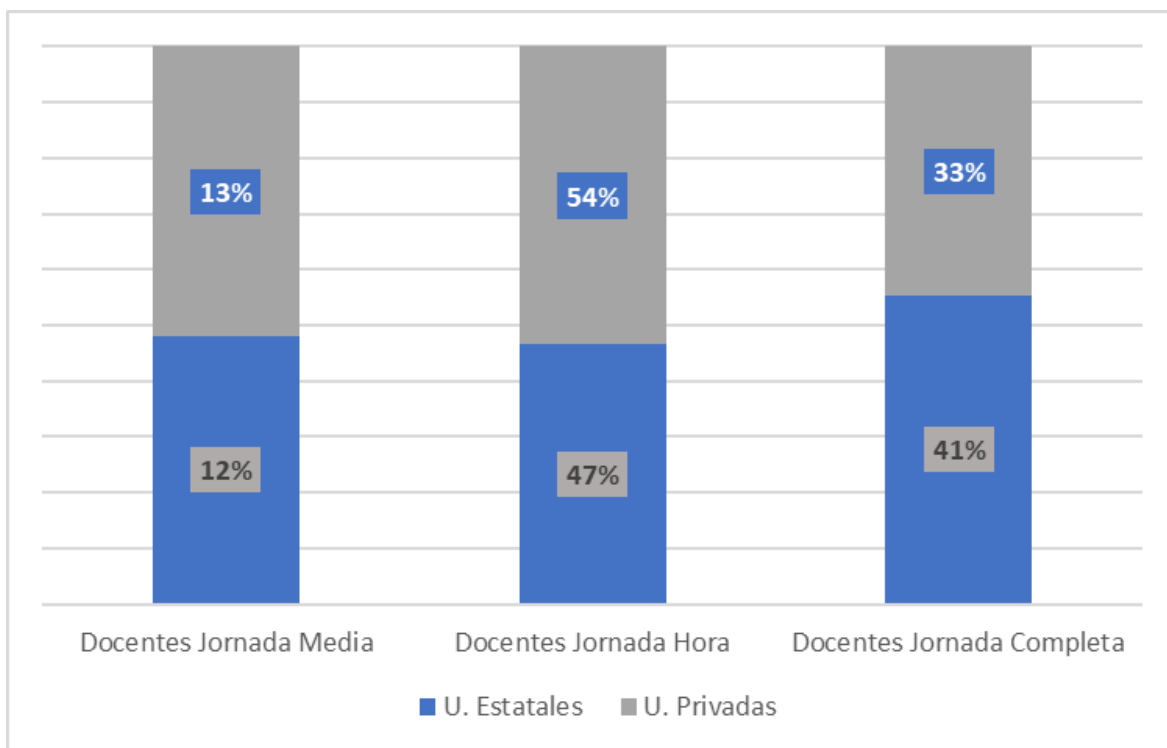
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En cuanto al tipo de jornada que poseen los/as docentes, se observa un comportamiento similar para ambas submuestras. De este modo, ambos tipos de instituciones tienen más docentes contratados por hora, seguido por académicos/as contratados con jornada completa y, por último, con media jornada. Sin embargo, al comparar la realidad de las instituciones estatales y privadas, se observa que las segundas cuentan con una mayor proporción de docentes contratados por hora (54%), en comparación a las estatales (47%). En cambio, las universidades públicas poseen una mayor cantidad de docentes con jornada completa (41%), a diferencia de las universidades privadas (33%).

Por último, ambos tipos de instituciones alcanzan el 12% o 13% respecto a la cantidad de docentes que cuentan con media jornada, presentando una situación similar a la ya descrita.

⁴³ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente..

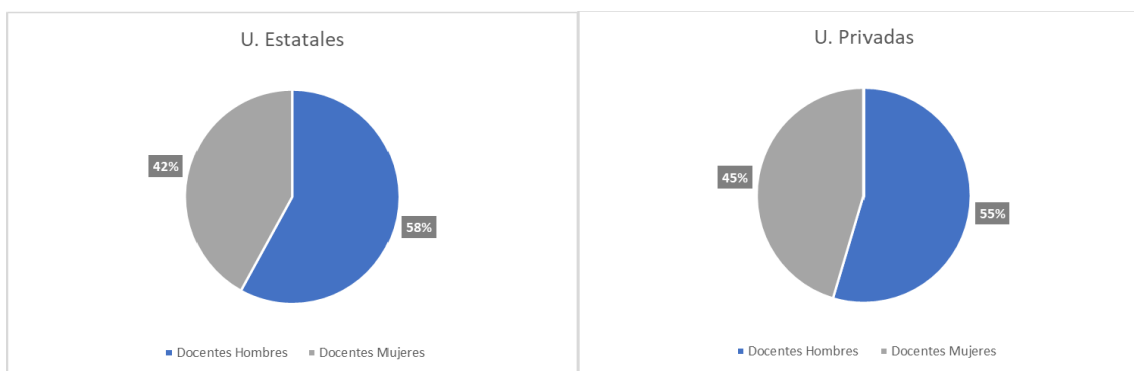
Gráfico N°53: Distribución de docentes según tipo de jornada⁴⁴



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Referente a la distribución por género de los/as académicos/as, tanto las instituciones públicas como privadas contaron una mayor proporción de docentes hombres que mujeres (Gráfico N°54).

Gráfico N°54: Porcentajes de académicos/as según género en universidades estatales y privadas



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por universidad, en general se reporta una mayor concentración de académicos que académicas, cerca del 80% de las instituciones de la muestra. De hecho, de las 36

⁴⁴ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente.

instituciones analizadas, solo 6 presentan una distribución similar entre académicas y académicos o una mayor cantidad de académicas.

Sin embargo, las mayores excepciones en este respecto se presentaron en 2 universidades estatales: la UOH y la UTEM. Por otro lado, es posible identificar que, de las 3 instituciones con mayor planta masculina, 2 de ellas corresponden a universidades particulares (USM y UAI).

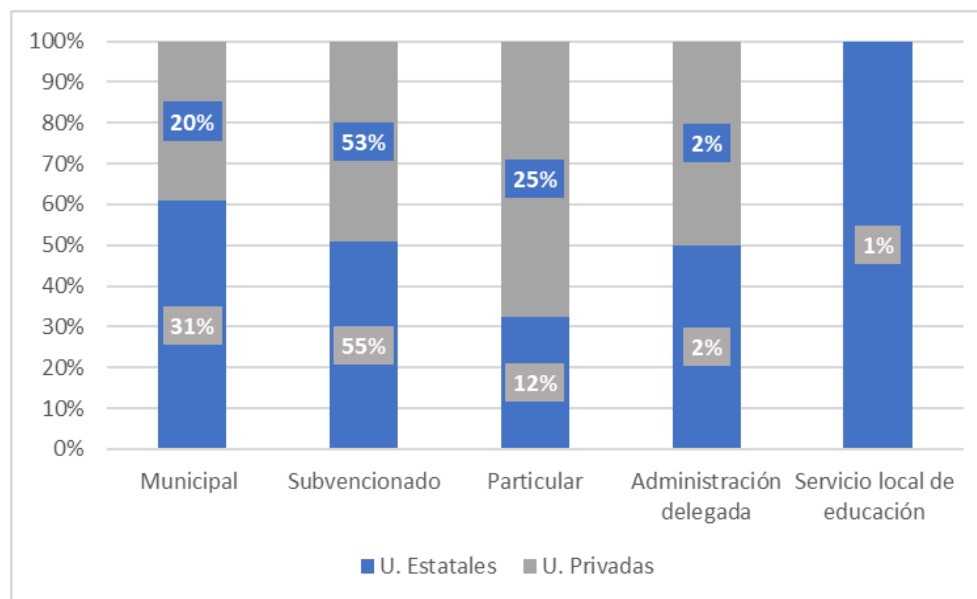
Dimensión 2: Características de los/as estudiantes

Distribución de matrícula 2021 según establecimiento de procedencia de los estudiantes

En primer lugar, respecto al establecimiento de procedencia de los estudiantes matriculados en 2021 (Gráfico N°55), el subgrupo de universidades privadas como el de universidades estatales, concentran una mayor cantidad de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados (con un 55% para las estatales y un 53% para las privadas estudiadas).

Por su parte, las universidades privadas presentaron una mayor concentración de estudiantes de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados (25%), respecto de las universidades estatales (12%), y una menor concentración de estudiantes provenientes de colegios municipales (20%) respecto a las mismas (31%). El porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos de administración delegada es similar para ambas submuestras (2% para cada grupo). Finalmente, las universidades privadas no presentan una matrícula significativa de estudiantes provenientes de servicios locales de educación (1% para las universidades estatales y 0% para las universidades estatales).

Gráfico N°55: Distribución de matrícula según establecimientos de procedencia para universidades estatales y privadas⁴⁵



⁴⁵ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente .

Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de SIES: <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/> (diciembre, 2021)

Al desagregar por institución, se observa que, la ULAGOS, posee la mayor cantidad de estudiantes provenientes de colegios municipales (52%), mientras que la mayor concentración para el caso de las instituciones privadas corresponde a la UAUSTRAL (37%). En adición a ello, mientras para las privadas la universidad con mayor concentración de matrículas provenientes de establecimientos municipales alcanza un 37%, al menos 7 instituciones públicas superan ese porcentaje (ULAGOS, UOH, UMAG, UDA, UNAP, UA y UTALCA).

Al mismo tiempo, mientras que para las instituciones estatales la menor cantidad de matrícula de procedencia municipal se encuentra en la ULS y la UV (20%), al menos 10 universidades privadas presentan una matrícula de establecimientos municipales bajo el total de la matrícula de estas últimas. Más aún, se observa que 3 instituciones privadas tienen una concentración de estudiantes provenientes de colegios municipales bajo el 6%.

Por otro lado, respecto a la matrícula de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados, según datos del SIES en 2021, no se observa una diferencia significativa. En ese sentido, mientras la mayor cantidad de matrículas de procedencia particular subvencionada en las instituciones estatales ocurre en la UAYSEN (72%), en el caso de las privadas lo anterior ocurre en la UCENTRAL (69%), entre las que solo existe una diferencia de 3 puntos porcentuales. No obstante, mientras en las universidades estatales la menor concentración de matrícula proveniente de establecimientos particular subvencionados ocurrió en la UCH (40%), la menor concentración para las instituciones particulares se observa en la UANDES (11%), presentando entre ambas una diferencia relevante de 31 puntos porcentuales.

Para caso de los estudiantes procedentes de establecimientos particulares pagados, la mayor concentración de estudiantes provenientes de establecimientos particulares en las universidades privadas se encuentra en la UANDES (85%), mientras que la institución estatal con mayor número de estudiantes provenientes de estos establecimientos se concentra en la UCH (32%), presentando una importante diferencia de 53 puntos porcentuales.

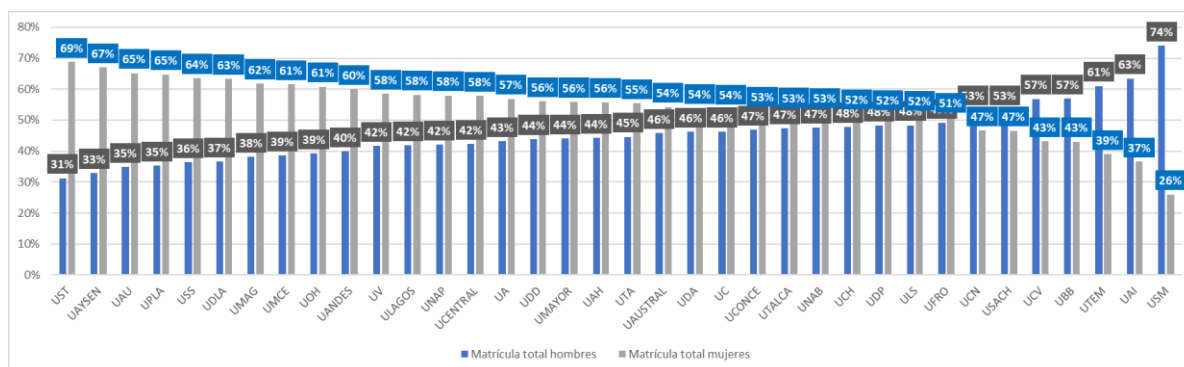
En adición a lo anterior, mientras que 17 de las 18 universidades estatales no alcanzaron una matrícula de procedencia particular mayor al 13%, al menos 10 universidades particulares superaron este porcentaje. Asimismo, mientras la universidad privada con menor concentración de estudiantes de colegios particulares corresponde a un 3% (UAU), 5 universidades estatales no superaron este porcentaje. Por último, respecto a la matrícula de estudiantes procedentes de administración delegada y servicios locales de educación no se observa mayor diferencia entre las institución estatales y privadas.

Ingreso

Respecto a la matrícula total presentada en cada institución (Gráfico N°56), se observa que para el año 2021 las universidades privadas alcanzaron una mayor cantidad de matrícula que las estatales. Así, mientras la menor cantidad de matrículas para las universidades públicas se observa en la UAYSEN (537 estudiantes matriculados), la menor cantidad de

adición a lo anterior, 4 de estas 7 instituciones son privadas. De manera similar, 4 de las 7 instituciones con más cantidad de mujeres son privadas.

Gráfico N°58: Matrícula según género por instituciones⁴⁶



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En lo que respecta a la matrícula de estudiantes extranjeros, los datos muestran que el 66% de los estudiantes extranjeros concurre a instituciones privadas, en contraste con las estatales, a las que se matriculó el 34% restante. No obstante, las instituciones con mayor concentración de estudiantes extranjeros corresponden a universidades estatales del norte de Chile (UNAP, con un 5% de la matrícula institucional y la UTA, con un 4% de la matrícula institucional).

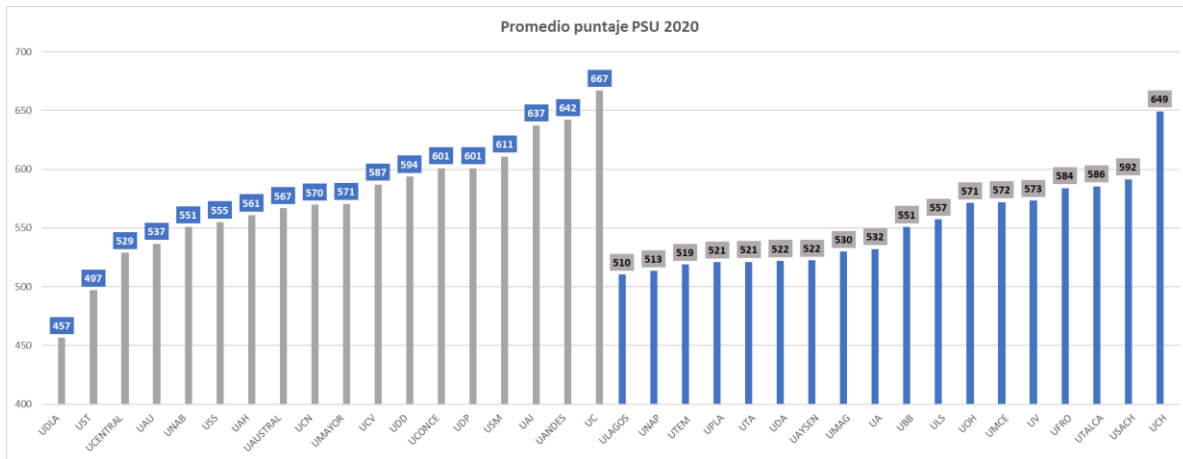
En relación con los puntajes promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para el año 2020 (Gráfico N°59), se observa que los 3 promedios de puntaje PSU más altos pertenecen a universidades privadas: la UC (con un puntaje promedio de 667 puntos), la UANDES (642 puntos) y la UAI (637 puntos). En tanto, en las universidades estatales los 3 mayores puntajes fueron de la UCH (con un promedio de 649 puntos), la USACH (592 puntos) y la UTALCA (586 puntos).

Por otra parte, los puntajes promedio inferiores de ingreso nuevamente son ocupados por las universidades privadas, donde sus 3 últimos lugares los poseen la UDLA (457 puntos), la UST (497 puntos) y la UCENTRAL (529 puntos). En tanto, los menores puntajes en las instituciones estatales se encontraron en 2020 en la ULAGOS (510 puntos), la UNAP (513 puntos) y la UTEM (519 puntos). En este sentido, cabe desatacar que el último lugar de las universidades estatales, supera a los dos últimos de las privadas.

Finalmente, los datos demuestran una mayor dispersión para los puntajes promedio de ingreso de las universidades privadas, donde la diferencia entre su primer y último puntaje es de 210 puntos. En cambio, las instituciones estatales presentaron una distribución mucho más homogénea, donde entre su primer y último lugar, existe una diferencia de 139 puntos.

⁴⁶ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente

Gráfico N°59: Puntajes promedio de ingreso PSU 2020, por instituciones

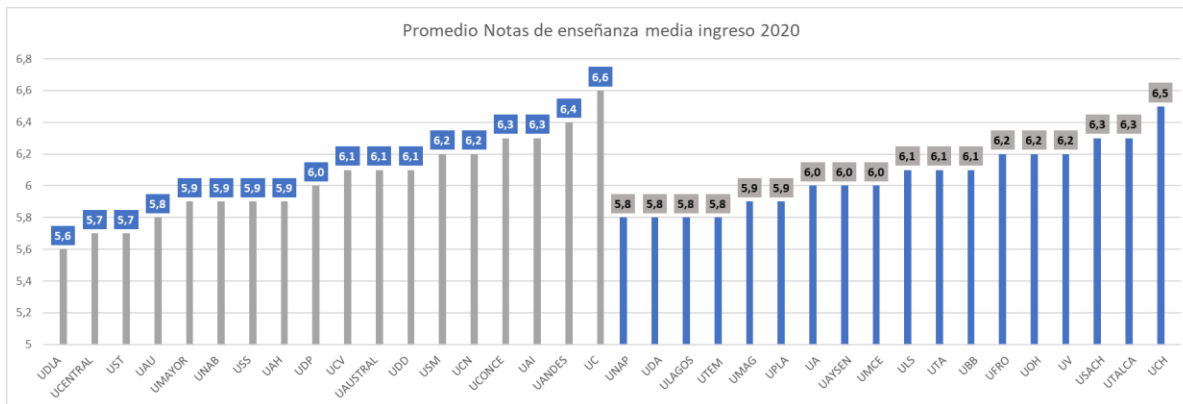


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En relación con el promedio de notas de enseñanza media (Gráfico N°60), las universidades con los promedios de notas de ingreso más altos se encuentran dos universidades privadas y una estatal, correspondientes a la UC (6.6), la UCH (6.5) y la UANDES (6.4). Por otro lado, respecto a los promedios de notas de enseñanza media más bajos, nuevamente se encuentran tres universidades privadas, seguidas por 4 universidades estatales. Estas instituciones corresponden a la UDLA (con promedio 5,6), la UCENTRAL y la UST (ambas con promedio de 5,7) y finalmente la UNAP, la UDA, la ULAGOS y la UTEM (todas con un promedio de 5,8).

Algo similar ocurre con el promedio de notas de enseñanza media respecto a la dispersión de las privadas y homogeneidad de las estatales, a pesar de que en este caso las universidades particulares presentan mayor homogeneidad. De este modo, entre el menor y mayor promedio para las universidades privadas, existe una diferencia de 10 décimas, mientras que para las estatales la diferencia entre los extremos es de 7 décimas.

Gráfico N°60: Promedio de notas de enseñanza media en ingreso 2020, por instituciones

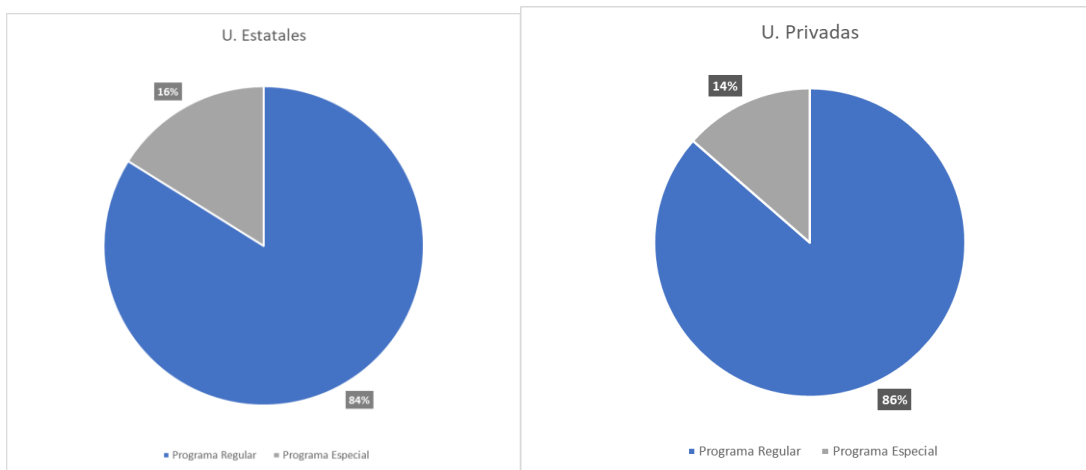


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Tipos de programas

Por su parte, la distribución entre programas regulares y especiales es similar para ambas submuestras (Gráfico N°61). En este sentido, mientras el 84% de los programas de pregrado impartidos en las universidades estatales corresponde a programas regulares, el 16% corresponde a programas especiales. Por su parte, el 86% de los programas de pregrado ofrecidos por las universidades privadas corresponde a programas regulares, mientras que el 14% restante a programas regulares.

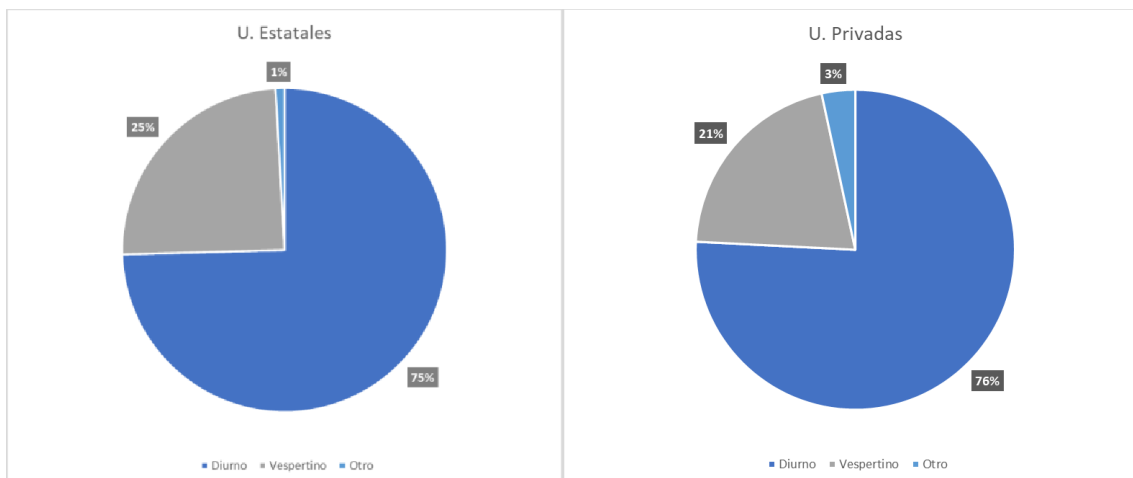
Gráfico N°61: Distribución de programas regulares y especiales en universidades estatales y privadas



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Respecto a la oferta horaria de los programas, la distribución también ocurre de manera similar (Gráfico N°62). En este sentido, las universidades estatales contaban con un 74% de sus programas en modalidad diurna, un 25% en forma vespertina y un 1% en otra modalidad (por ejemplo, en línea). En tanto, las universidades privadas contaban con una situación muy similar, con un 76% de sus programas diurnos, pero con un 21% en modalidad vespertina y 3% en otros formatos.

Gráfico N°62: Distribución de programas diurnos y vespertinos en universidades estatales y privadas



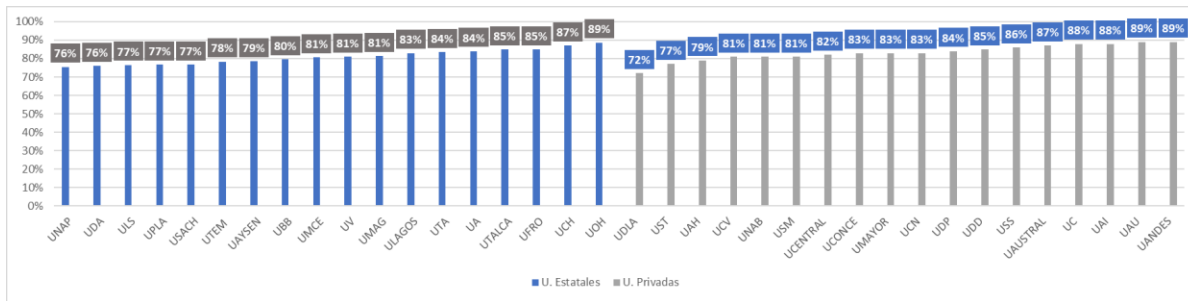
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Porcentajes de retención institucional para primer año 2020

Por último, respecto a la retención de estudiantes para el 2020, según SIES, las instituciones privadas y públicas se encuentran en una situación bastante similar en cuanto a los porcentajes de retención para primer año (Gráficos N°63). De este modo, mientras la diferencia entre la universidad con mayor y menor porcentaje, para el caso de las universidades estatales es de 13 puntos porcentuales, para las universidades privadas es de 17 puntos porcentuales.

Ahora bien, a pesar de que los dos tipos de instituciones cuentan con porcentajes de retención bastante similares, 11 universidades estatales se encuentran sobre el 80%, mientras para las universidades particulares, 15 se encuentran sobre este porcentaje.

Gráfico N°63: Porcentaje de retención en pregrado en universidades estatales y privadas⁴⁷



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de SIES: <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/> (diciembre, 2021)

Dimensión 3: Características del modelo educativo⁴⁸

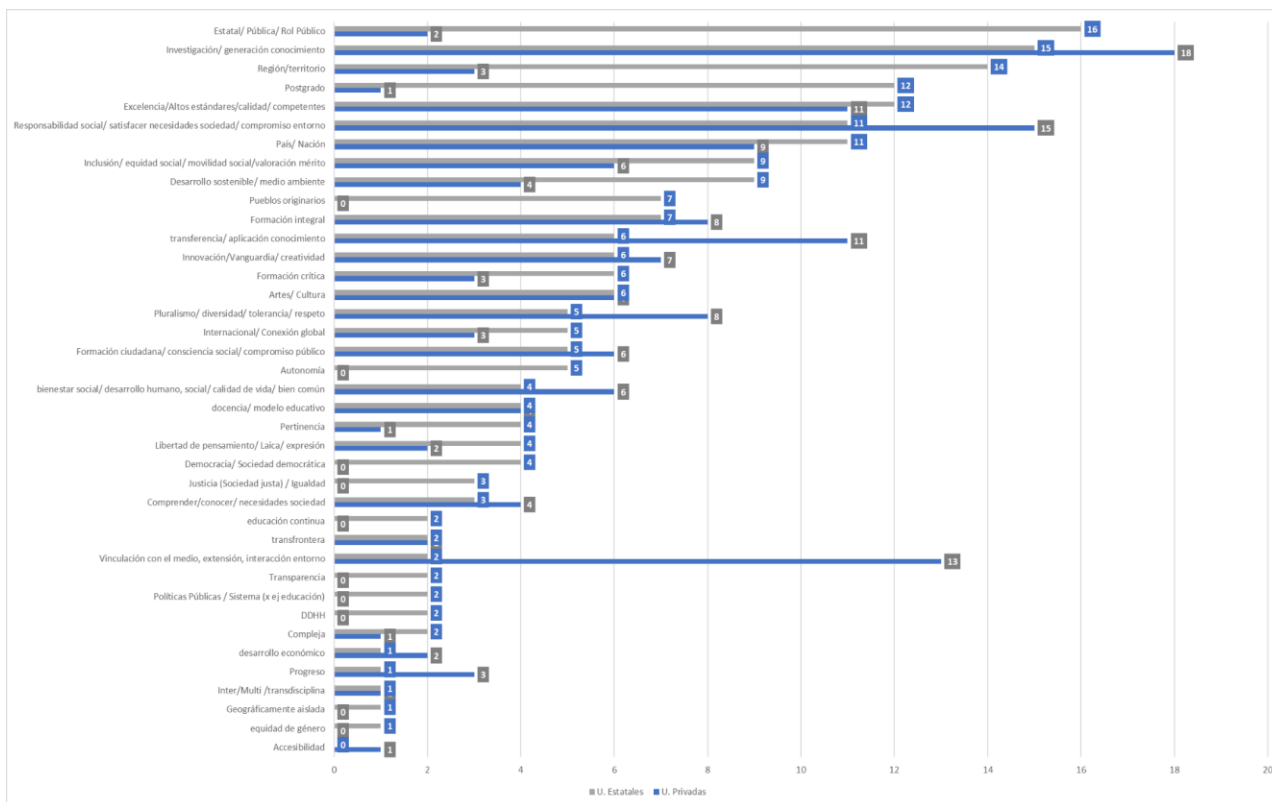
Dimensiones relevantes en PEI

Respecto a las dimensiones relevantes incluidas en las misiones institucionales, se observa que mientras las universidades estatales mencionan con mayor frecuencia las dimensiones *Estatal, pública con rol pública* (14); *Investigación y generación de conocimientos* (15) y *Región y territorio* (14), las universidades particulares mencionan con mayor frecuencia las dimensiones *Investigación y generación de conocimiento* (18), *Responsabilidad social, satisfacer necesidades sociales* (15) y *Excelencia, altos estándares, calidad y competencia* (11) (Gráfico N°64).

⁴⁷ Porcentajes correspondientes al total de todas las universidades de la submuestra correspondiente

⁴⁸ Considera características del modelo educativo, estrategias pedagógicas y mecanismos de implementación.

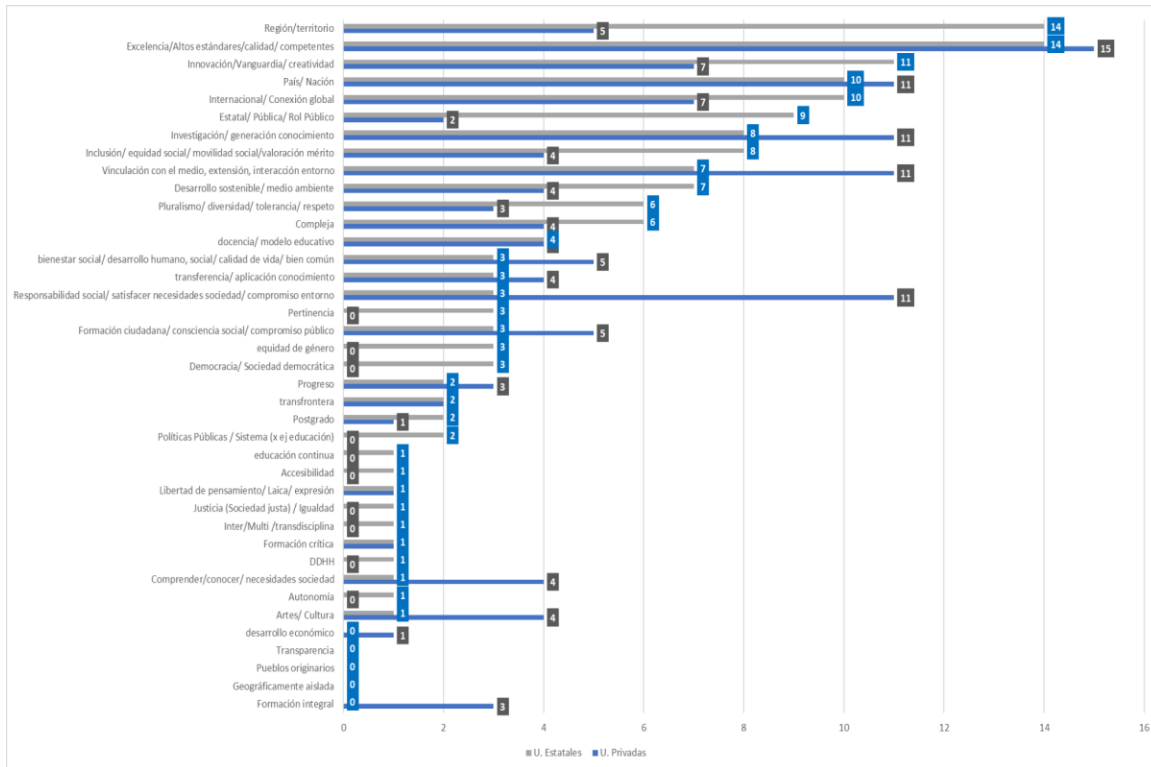
Gráfico N°64: Dimensiones incluidas en las misiones institucionales de las universidades estatales y privadas



Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución

Respecto a las dimensiones relevantes incluidas en las visiones institucionales, se observa que mientras las universidades estatales mencionan con mayor frecuencia las dimensiones *Región y territorio* (14), *Excelencia, altos estándares, calidad y competencia* (14) e *Innovación, territorio, vanguardia y creatividad* (11), las universidades particulares mencionan con mayor frecuencia las dimensiones *Excelencia, altos estándares, calidad y competencia* (15), *País, nación* (11) *Investigación y generación de conocimiento* (11), *Vinculación con el medio, interacción y vinculación con el entorno* (11) y *Responsabilidad social, satisfacer necesidades sociales* (11) y (Gráfico N°65).

Gráfico N°65: Dimensiones incluidas en las visiones institucionales de las universidades estatales y privadas



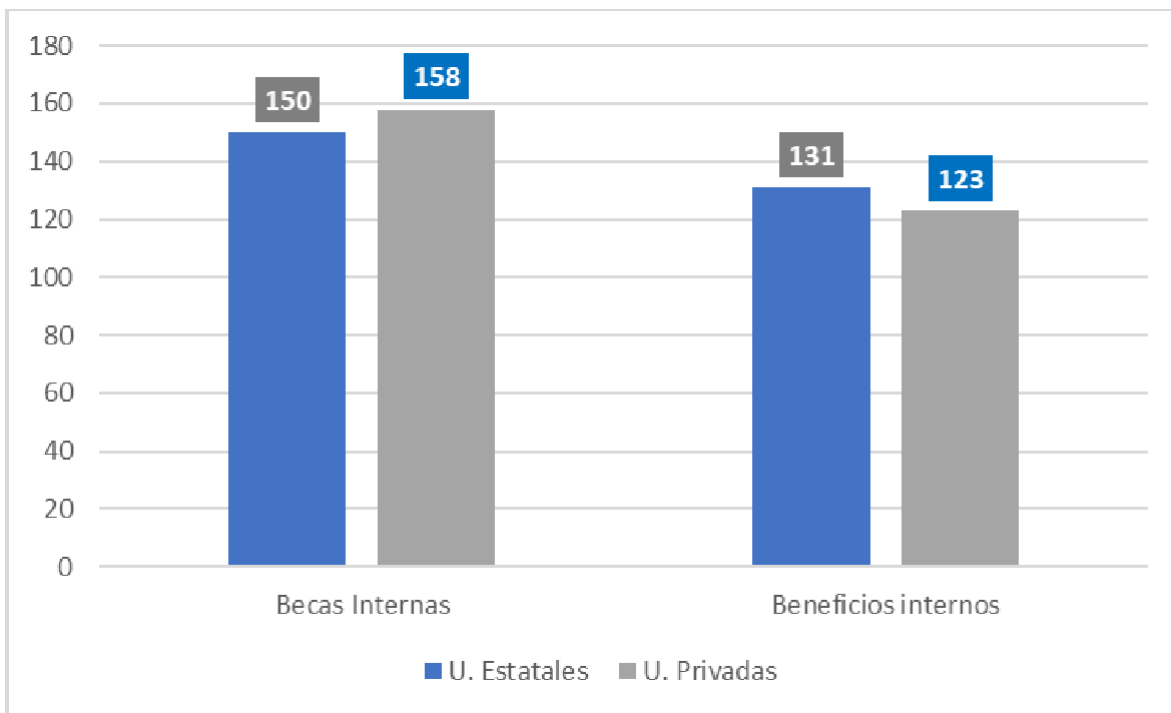
Elaboración propia a partir de los Planes Estratégicos, Planes Institucionales y/o equivalentes vigentes en cada institución

Apoyo estudiantil

Becas y beneficios

En relación a las becas y beneficios internos, según la información proporcionada por los sitios web de éstas, fue posible encontrar que ambos tipos de instituciones entregan cantidades similares de becas y beneficios internos (Gráfico N°66). De esta manera, mientras las universidades privadas entregan un leve número mayor de becas internas que las estatales (158 sobre 150 de las públicas), las universidades estatales entregan una suma más grande de beneficios internos (131 sobre 123 de las privadas).

Gráfico N°66: Número de becas y beneficios internos en universidades estatales y privadas⁴⁹



Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Por institución (Gráfico N°67), se observa una distribución similar en la cantidad de becas entregadas. Así, mientras en las universidades estatales las instituciones con más becas internas disponibles fueron la UBB (con 19 becas), la UTA (con 18), y la UFRO (con 12). Para el caso de las privadas, las instituciones que más destacaron fueron la UDD (con 23 becas), la UDLA (con 17) y la UC (con 14). No obstante, si se suman los 3 primeros lugares para cada tipo de institución, las privadas salen levemente favorecidas, con un total de 54 becas, en contraste a las 49 ofrecidas por los primeros lugares de las estatales.

Algo similar, pero en menor medida, ocurre para las instituciones que ofrecen menos cantidad de becas, donde los últimos 3 lugares para las estatales fueron la UAYSEN y la UPLA (ambas con 2 becas), y la UMCE (con 3 becas). En el caso de las privadas, los últimos tres lugares corresponden a la UCN (con 2 becas), la UMayor (con 3), y la UNAB (con 4). Es decir, las universidades privadas superan levemente a las estatales en este ámbito.

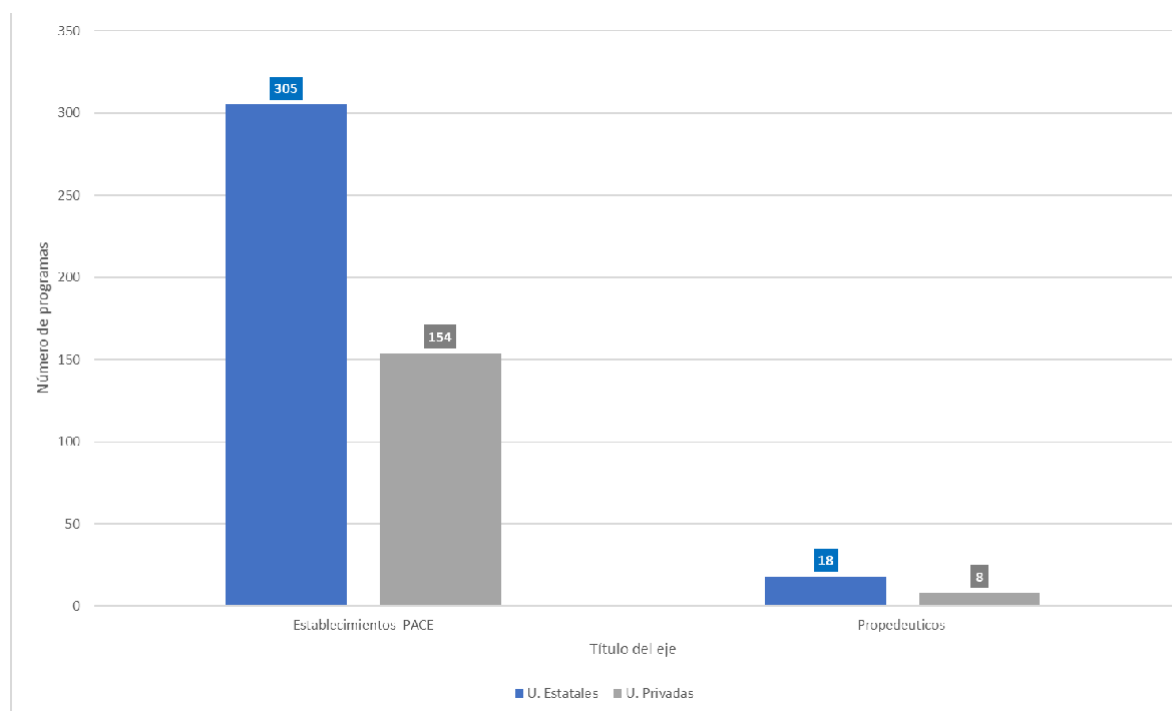
No obstante, en lo que respecta a los beneficios internos, esta vez la situación favorece a las instituciones estatales. Ello ya que mientras los 3 primeros lugares de las universidades estatales suman un total 36 beneficios, las tres primeras instituciones privadas que más beneficios entregan, suman un total de 30.

⁴⁹ Como beneficios internos se consideraron servicios médicos y dentales para estudiantes, apoyo psicológico universitario, opciones para acceder a salas cuna, programas de residencia en pregrado, etc.

A la inversa, mientras para las universidades estatales la suma de las tres últimas instituciones que menos beneficios entregan corresponde a 11, para las universidades privadas es de 14 beneficios.

En la misma línea del apoyo estudiantil, se consideran los PACE y propedéuticos con los que cuentan las instituciones como programas de acceso y acompañamiento en la educación superior. A partir de datos proporcionados por el Ministerio de Educación (en el caso de los PACE) y de los sitios web oficiales de las instituciones (para los propedéuticos) fue posible concluir que, en ambos programas, los números favorecen a las universidades estatales por sobre las privadas (Gráfico N°67). De esta manera, se observa que mientras las universidades estatales contaban en total con 305 establecimientos educativos PACE para el proceso de admisión 2022, las privadas contaban con 154, es decir, cerca de la mitad. Algo similar ocurre con los propedéuticos, en los que mientras las instituciones estatales contaban con cerca de 18 de estos, las privadas lo hicieron con 8.

Gráfico N°67: Número de establecimientos con PACE y propedéuticos en universidades estatales y privadas⁵⁰



Fuente: Elaboración propia a partir de sitio web de Ministerio de Educación⁵¹, y sitios web oficiales de universidades estatales⁵²

En lo que respecta exclusivamente a los establecimientos con PACE para el proceso de admisión 2022 (Gráfico N°68), mientras todas las universidades estatales cuentan con establecimientos con PACE, de las universidades privadas incluidas en la submuestra solo

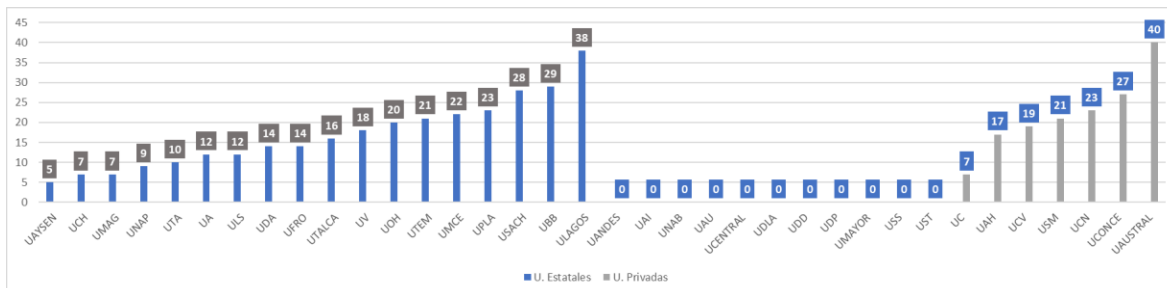
⁵⁰ Como beneficios internos se consideraron servicios médicos y dentales para estudiantes, apoyo psicológico universitario, opciones para acceder a salas cuna, programas de residencia en pregrado, etc.

⁵¹ Información de establecimientos con PACE fue obtenida en: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE..pdf> (diciembre 2021).

⁵² Información obtenida en sitios web oficiales de cada institución. (diciembre 2021).

7 de ellas tuvieron acceso a este programa (UAUSTRAL, UCONCE, UCN, USM, UCV, UAH y UC)

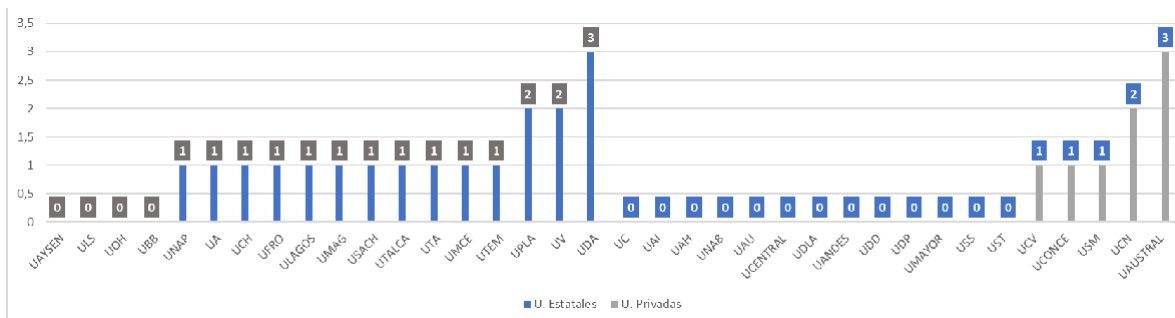
Gráfico N°68: Número de establecimientos con PACE para proceso de Admisión 2022, por institución



Fuente: Elaboración propia con base en documento de Ministerio de Educación: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE..pdf> (diciembre, 2021)

Sobre los programas propedéuticos (Gráfico N°69), se observa que mientras 14 de 18 instituciones estatales tienen propedéuticos, solo 5 de las 18 universidades privadas los poseen. De esta manera, las universidades estatales destacan por contar con más del doble de propedéuticos que las privadas y por estar presente en casi el triple de instituciones.

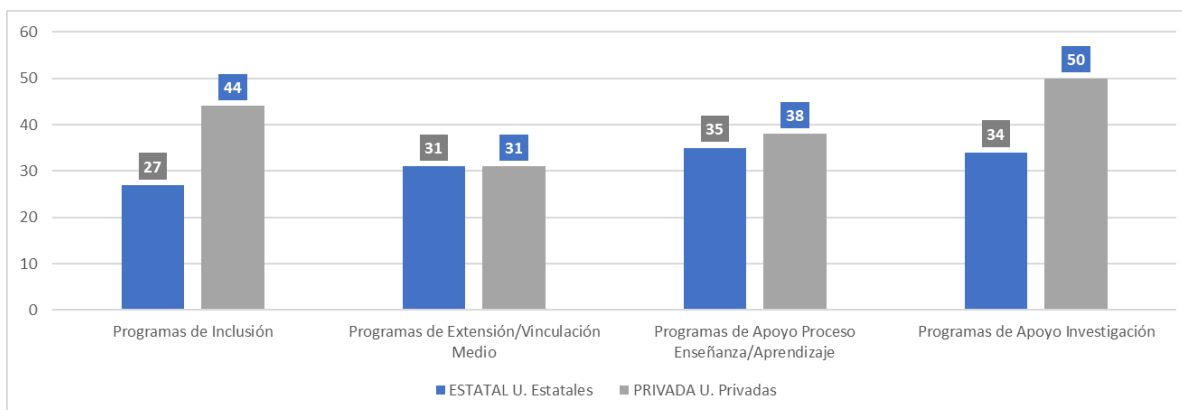
Gráfico N°69: Número de propedéuticos por institución



Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Por último, en relación con otros programas (Gráfico N°70), se observa que las universidades privadas cuentan con una mayor cantidad de Programas de inclusión (44 programas), respecto de las universidades estatales (con 27 programas). Por su parte, las universidades privadas y estatales ofrecen la misma cantidad de programas de Extensión y vinculación con el medio (31). Luego, no existen diferencias relevantes respecto a la oferta de Programas de Apoyo al Proceso Enseñanza-Aprendizaje y mientras las universidades particulares ofrecen un total de 38 programas de este tipo, las universidades públicas ofrecen 35. Por último, mientras las universidades privadas ofrecen un total de 50 programas de apoyo a la Investigación, las universidades estatales presentan una oferta menor, de 34 programas.

Gráfico N°70: Otros programas de apoyo presentes en universidades estatales y privadas⁵³



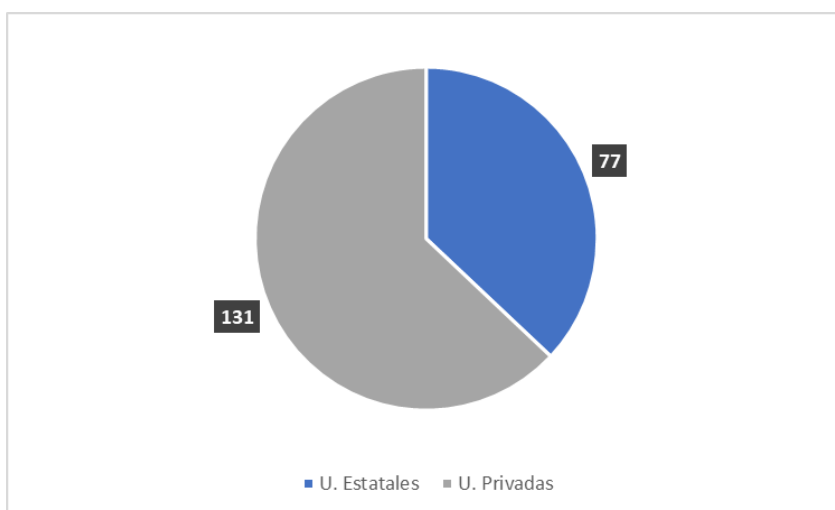
Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En específico, la UST cuenta con un total de 28 programas (con 14 Programas de Inclusión y 14 de Apoyo a la Investigación). Esta universidad privada fue seguida por 3 estatales: la UTALCA y la ULAGOS, con 20 programas cada una (presentando 5 versiones de cada programa) y la UNAP, con 18 (con 6 programas de Extensión y Vinculación con el Medio, 6 de Apoyo al Proceso Enseñanza-Aprendizaje, y 6 de Apoyo a la Investigación).

Distribución programas de intercambio

En términos de internacionalización, fue posible encontrar que las universidades estatales ofrecen un total de 77 programas de intercambio (37% del total de programas de universidades), siendo superadas por las instituciones privadas (131 programas, correspondientes a 63% del total de muestra).

Gráfico N°71: Número de programas de intercambio en instituciones estatales y privadas

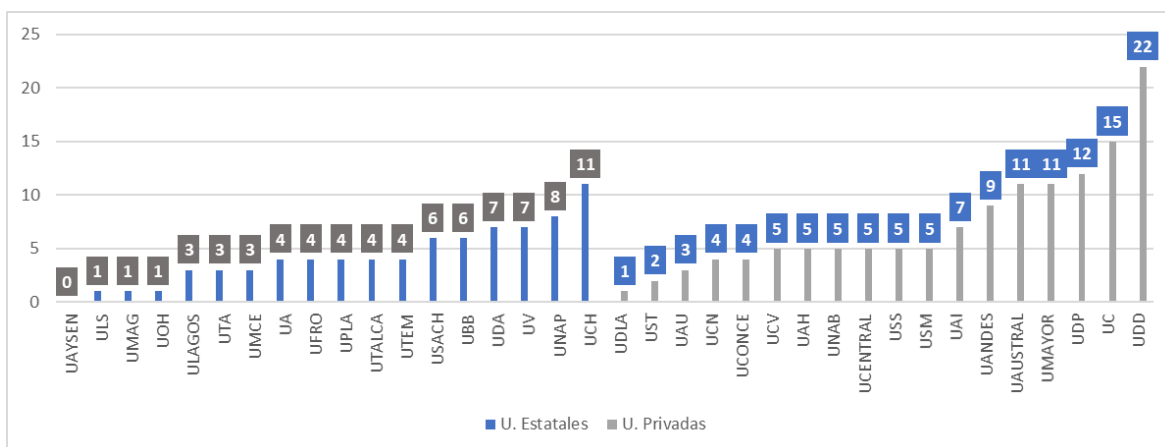


Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

⁵³ Cada porcentaje corresponde a la proporción de programas de apoyo estudiantil por universidad, respecto al total de la institución, según categoría de la variable.

En esta línea, las tres instituciones privadas con mayor cantidad de programas de intercambios, correspondientes a la UDD, UC y UDP (con 22, 15, y 12, respectivamente). En cambio, para las estatales, los tres primeros lugares con mayor concentración de programas de intercambio para las universidades estatales, correspondientes a la UCH (con 11 programas), la UNAP (con 8) y la UV (con 7). Respecto a las universidades privadas, aquellas con menor cantidad de programas de intercambio, corresponden a la UDLA (1 programa), la UST (2 programas) y la UAU (3 programas). Por su parte, para el caso de las estatales, la UAYSEN, no cuenta con programas de intercambio, mientras que la ULS, la UMAG y la UOH, solo cuentan con 1 programa de intercambio.

Gráfico N°72: Número de programas de intercambio en instituciones estatales y privadas, por institución

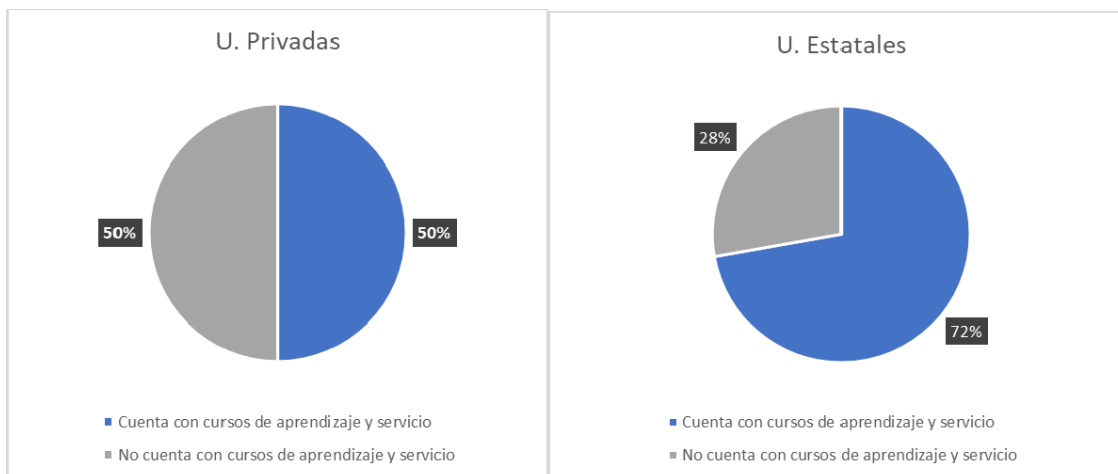


Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Mecanismos para la implementación de estrategias pedagógicas

En relación a la cantidad de cursos de aprendizaje y servicio (Gráfico N°73), se observa que el 72% de las universidades estatales cuentan con al menos un curso de aprendizaje y servicio en sus programas de pregrado. En contraste, solo un 50% de las universidades privadas cuenta con al menos un curso de aprendizaje y servicio en sus programas de pregrado.

Gráfico N°73: Porcentajes de cursos de aprendizaje y servicios en universidades privadas y estatales.

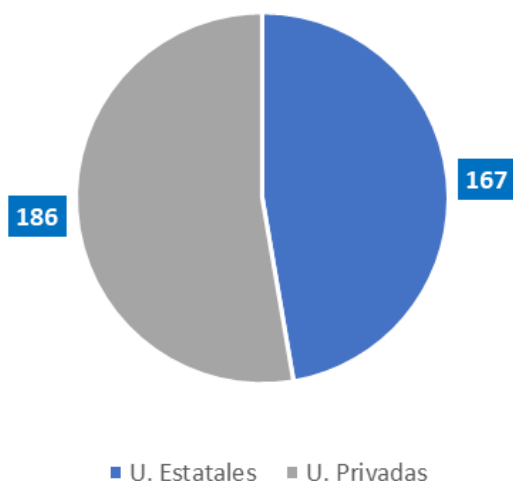


Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

En la misma línea, 13 de 18 universidades estatales señalaron expresamente poseer sistemas de docencia centrados en el estudiante. En tanto, en el caso de las universidades privadas, 15 de las 18 instituciones estudiadas identificaron modelos de docencia centrados en el/la estudiante en sus Planes Estratégicos, planes institucionales y/o equivalentes vigentes con este modelo.

En lo que respecta a la cantidad de unidades académicas y administrativas para la incorporación de nuevas estrategias y metodologías pedagógicas, según los sitios web de cada universidad, mientras las instituciones privadas señalaron contar para 2021 con 186 unidades académicas y administrativas (53% del total de la muestra), las estatales indicaron poseer 167 (47% del total de la muestra) (Gráfico N°74).

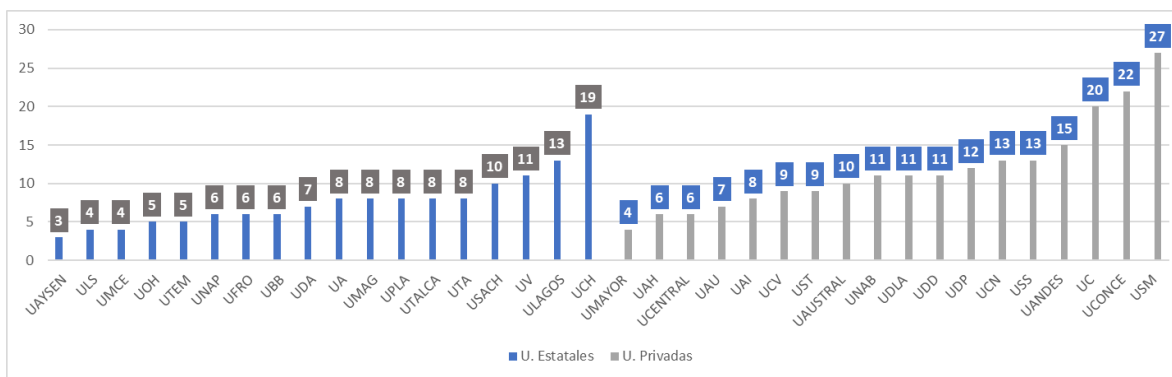
Gráfico N°74: Número de unidades académicas y administrativas para la docencia en universidades estatales y privadas



Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Asimismo, al hacer este análisis por cada institución (Gráfico N°75), se pudo identificar que de las universidades estatales lideran la USM (con 27 unidades), seguida por la UC (con 20 unidades) y UCH (con 19 unidades). Por el contrario, las instituciones que tienen menos unidades académicas y administrativas para la docencia en universidades estatales y privadas son la UAYSEN (con 3 unidades), la ULS, UMCE y UMayor (con 4 unidades cada una).

Gráfico N°75: Número de unidades académicas y administrativas identificadas por institución



Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Por su parte, ambas submuestras presentan niveles bastante similares respecto a la disponibilidad de capacitación docente. Asimismo, el 78% de las universidades, tanto privadas como estatales, poseen diplomados para sus docentes. Asimismo, todas las instituciones privadas señalaron contar con recursos para la docencia y un 94% de ellas, poseer cursos y talleres de apoyo para la docencia. En tanto, en el caso de las

universidades estatales, el 94% de ellas reportaron contar con recursos de la docencia, pero todas señalaron tener cursos y talleres de apoyo para sus docentes.

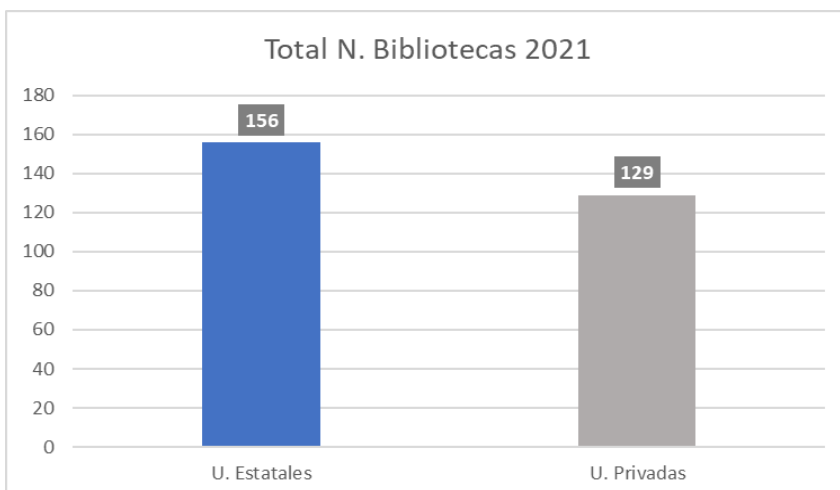
Tabla N°6: Capacitación docente en universidades estatales⁵⁴

	% del total U. Estatales	% del total U. Privadas
Cursos y talleres de apoyo para la docencia	100%	94%
Diplomados para docentes	67%	78%
Recursos para la docencia	94%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de sitios web oficiales de cada institución

Respecto a los recursos de apoyo a la docencia, la cantidad de bibliotecas (Gráfico N°76) es mayor en las universidades estatales (156), respecto de las privadas (129).

Gráfico N°76: Número de bibliotecas en universidades estatales y privadas

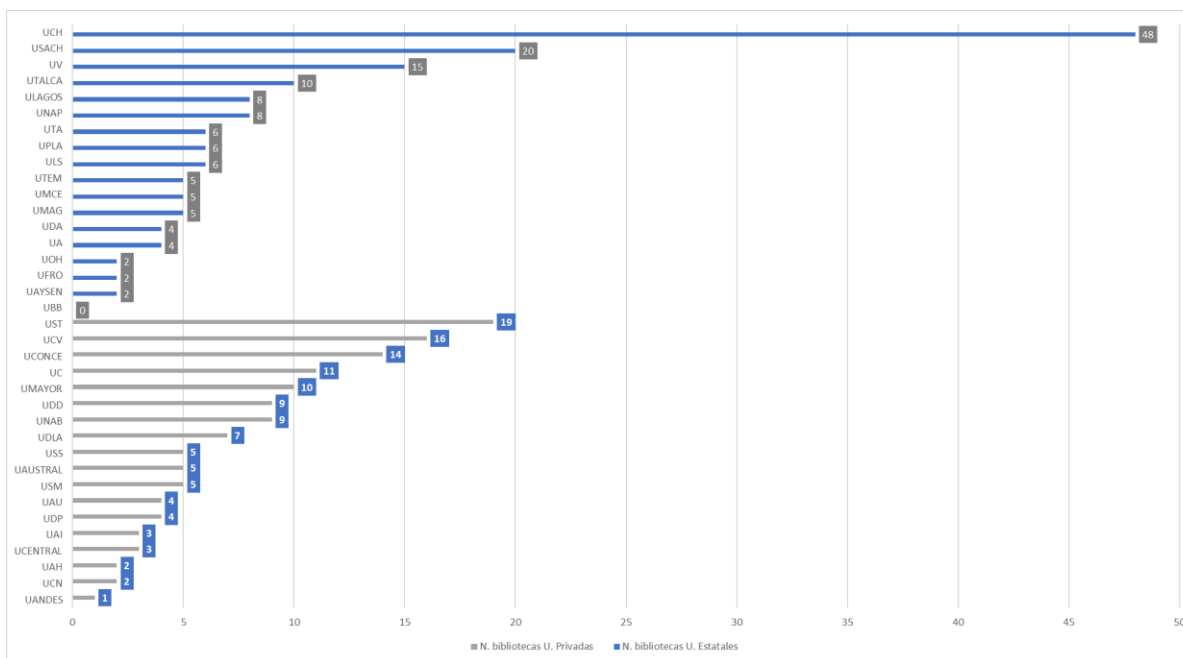


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

La institución con mayor concentración de bibliotecas corresponde a la UCH (con 48 bibliotecas), seguida por la USACH (con 20) y la UST (con 19 bibliotecas). Por su parte, las universidades con menor cantidad de bibliotecas corresponden a la UANDES (1 biblioteca) y la UBB, que no reporta sistema de bibliotecas.

⁵⁴ En recursos para la docencia se consideraron la existencia de Direcciones de apoyo exclusivas a la docencia, dentro de cada universidad, programas formativos, para investigar en docencia, centros de mejoramiento docente, etc.

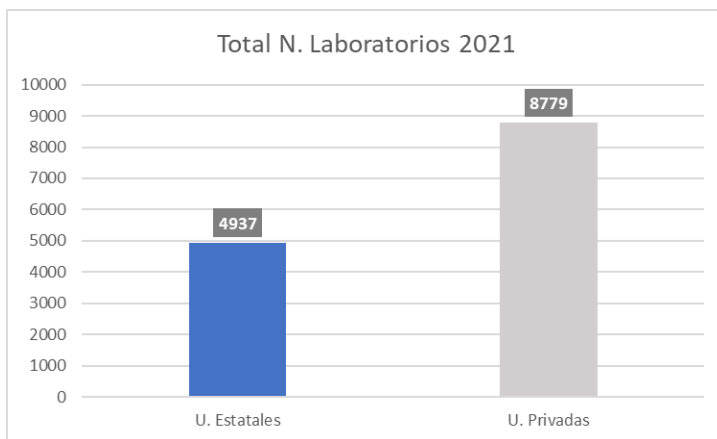
Gráfico N°77: Número de bibliotecas por institución en 2021



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En lo que respecta a la cantidad de laboratorios, se observa que las universidades privadas doblan a las estatales en el número de este recurso, con un total de 8.779 laboratorios, respecto de los 4.037 de las estatales (Gráfico N°78).

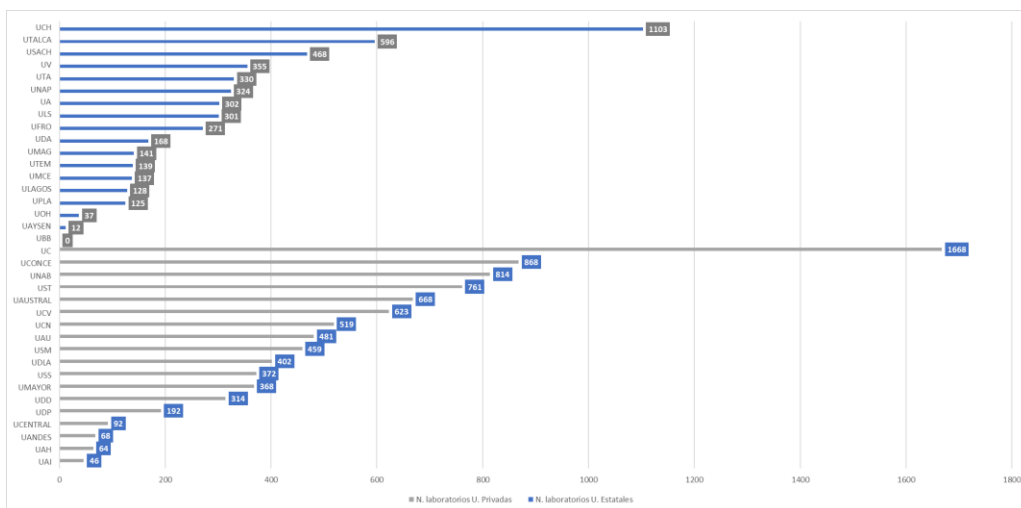
Gráfico N°78: Número de laboratorios en universidades estatales y privadas



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En detalle (Gráfico N°79), la UC destacó por sobre todas las instituciones (con 1.668 laboratorios). A esta universidad le siguió la UCH (con 1.103) y la UCONCE (con 868). Por su parte, respecto a las 3 instituciones con menos laboratorios solos se observan universidades estatales, correspondientes a la UAYSEN (con 12 laboratorios), la UOH (con 37 laboratorios) y la UBB, sin laboratorios.

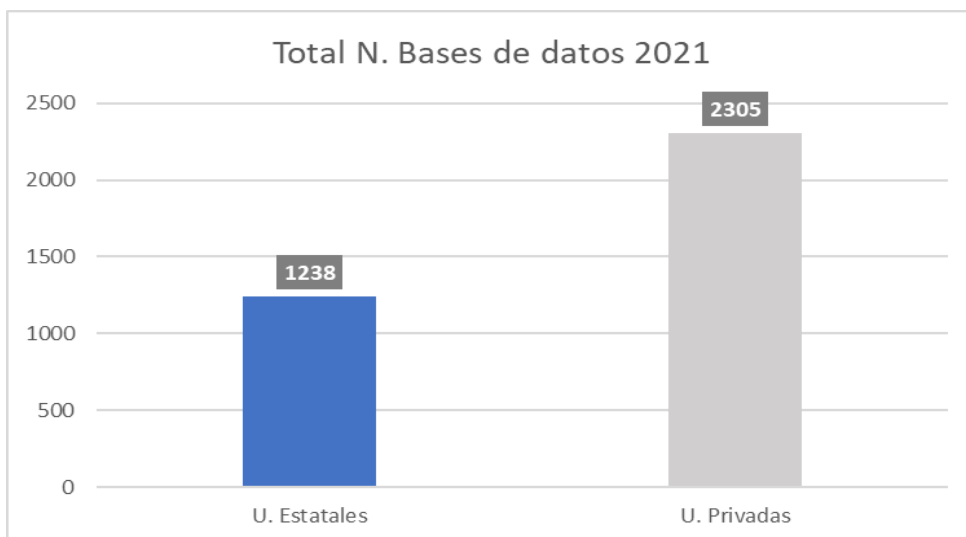
Gráfico N°79: Número de laboratorios por institución en 2021



Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

En último lugar, respecto a las bases de datos fue posible identificar una situación similar a la de los laboratorios, en las que las universidades privadas doblan a las estatales en la cantidad de bases de datos, con 2.305 en las primeras y 1.238 en las instituciones públicas (Gráfico N°80).

Gráfico N°80: Número de bases de datos en universidades estatales y privadas

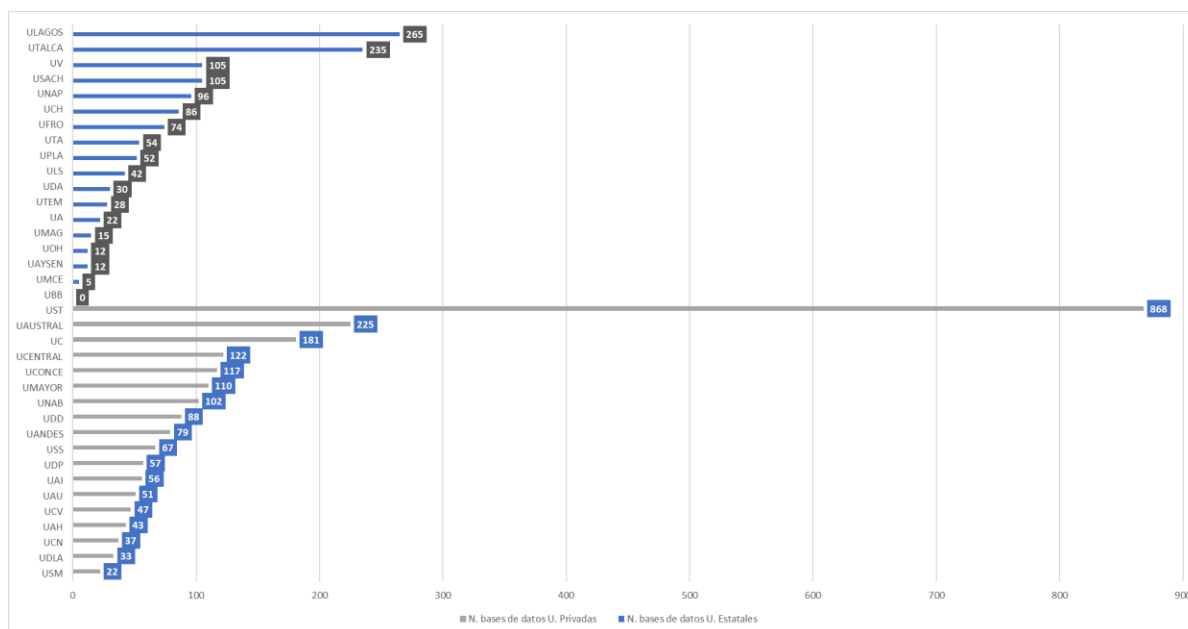


Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Por institución (Gráfico N°81), la UST presentó 868 bases de datos disponibles, triplicando a las instituciones en segundo y tercer lugar, correspondientes a la ULAGOS (con 265) y la UTALCA (con 235). No obstante lo anterior, estas 2 universidades fueron sucedidas por otras 5 privadas (la UAUSTRAL, con 225 bases de datos; la UC, con 181; la UCENTRAL, con 122; la UCONCE, con 117, y la U MAYOR, con 110). Asimismo, es preciso destacar que las 5 instituciones con menor cantidad de bases de datos fueron todas estatales,

correspondientes a la UBB, que no reporta ninguna base de datos, a la UMCE (con 5), la UOH (con 12), la UAYSEN (con 12) y la UMAG (con 15).

Gráfico N°81: Número de bases de datos por institución en 2021



Fuente: Elaboración propia con base en el sitio web de CNED: <https://www.cned.cl/bases-da-datos> (diciembre, 2021)

Hallazgos

A partir de los resultados obtenidos del análisis estadístico comparado, es posible identificar que las universidades públicas concentran principalmente su oferta académica sobre temáticas relativas a equidad, enfocándose en la capacitación de nivel superior de estudiantes de diferentes contextos y con distintas necesidades. En este sentido, mientras la oferta de programas de pregrado de las instituciones privadas concentra cerca de un 80% en la formación de profesionales licenciados, dejando menos de un 20% para otros tipos de formación, las instituciones estatales otorgan alrededor de un 70% de títulos profesionales con licenciatura, dejando un mayor espacio para la formación en otros tipos de pregrados. Lo anterior se traduce en la relevancia que tiene la formación de técnico de nivel superior, con aproximadamente un 20% del total de la oferta académica, mientras que las universidades del sector privado concentran un menor porcentaje de este tipo de formación (5% del total de la oferta de pregrado). Agréguese a esto que, en términos disciplinares, las universidades públicas tienen un foco en la formación en carreras del área de la tecnología y 2 universidades especializadas en el área de educación, abordando un mayor rango de áreas del conocimiento.

En términos de matrícula, destaca que las instituciones estatales comprenden valores promedios relativamente estables y accesibles. Con excepción de una institución, los 17 promedios del valor matrícula restantes comprenden valores entre los \$100.000 y los \$200.000 mil pesos. Adicionalmente, 17 de las 18 universidades presentan valores promedio de la matrícula bajo el promedio de la muestra en su totalidad. Por su parte, las matrículas promedio de 9 universidades privadas se encuentran bajo el promedio total del

valor matrícula, encontrándose entre éstas las 6 universidades tradicionales de la submuestra de universidades particulares, mientras que 7 están por sobre. De estas 7 instituciones, 4 duplican el promedio total de matrículas y 2 de ellas lo triplican.

Los aranceles presentan un comportamiento similar. De las 18 universidades públicas, 16 se encuentran bajo el arancel promedio de toda la muestra, mientras las 2 restantes apenas sobrepasan la media del valor arancel de la muestra total. De las universidades privadas, 6 se posicionan bajo la media de la muestra total y, entre éstas, 4 corresponden a universidades tradicionales y 3 presentan valores promedio sobre un 50% más altos que el promedio de la muestra total. Finalmente, 9 instituciones públicas presentan valores promedio arancel menores al valor promedio arancel inferior de la submuestra de instituciones privadas. De este modo, lo anterior supone que, en términos de financiamiento, la incorporación y permanencia en las instituciones públicas es más alcanzable respecto de las instituciones privadas, especialmente para aquellos/as estudiantes que provienen de sectores más vulnerables o, al menos, supone la posibilidad de adquirir educación superior con menor deuda lo que se suma al contexto de gratuidad.

Los establecimientos de procedencia de los estudiantes matriculados también muestran un comportamiento relevante. Mientras ambas submuestras concentran su matrícula en estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados, lo que puede explicarse por la prevalencia de colegios subvencionados en el país (52% respecto al 6% de instituciones particulares y 42% de colegios municipales⁵⁵ para el año 2021), las universidades públicas superan la matrícula de estudiantes provenientes de colegios municipales de las universidades particulares de la submuestra en 11 puntos porcentuales. Por su parte, las universidades privadas duplican a las universidades estatales en el número de matrículas de establecimientos particulares. Este dato es relevante al considerar que la mayor parte de los estudiantes provenientes de colegios particulares acceden a la educación universitaria, mientras que aquellos de colegios municipales tienen menores probabilidades de hacerlo.

Por lo tanto, los datos sugieren que las universidades estatales presentan una capacidad favorable para atraer a los estudiantes más vulnerables, reforzando su carácter inclusivo. En adición a lo anterior, es posible observar que, si bien las universidades privadas presentan puntajes de corte promedio superiores a los de las universidades estatales (14 de las 18 instituciones de la submuestra de instituciones particulares presentan puntajes promedios de corte sobre los 600 puntos frente a las 9 instituciones con puntajes promedio sobre los 600 puntos de las universidades estatales), se observa que 12 de las 18 instituciones públicas presentan notas promedio de enseñanza media sobre 6,0, respecto a las 10 instituciones de la submuestra de universidades particulares. Además, respecto a los puntajes de PSU de ingreso, las instituciones estatales presentaron una distribución más homogénea entre sus puntajes. Por ejemplo, el diferencial entre la universidad con menor y mayor puntaje promedio de corte corresponde a 132 puntos. En contraste, el diferencial del puntaje promedio de corte entre el puntaje más bajo y más alto para las

⁵⁵ Obtenido en: <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales//resultados-consulta?id=102574> (enero, 2022)

instituciones privadas es de 210, lo que implica una importante diferencia en la dispersión de las submuestras.

En esta línea, la relevancia de la inclusión en las instituciones estatales también se ve reflejada en términos de establecimientos PACE participantes en los sistemas de acceso al sector público y en la cantidad de propedéuticos ofrecidos por las instituciones. En este sentido, las instituciones estatales duplican el número de establecimientos PACE respecto al número de establecimientos de las instituciones considerados en la submuestra de universidades privadas. Asimismo, todas las instituciones estatales incorporan programas propedéuticos de nivelación estudiantil. En contraste, los programas propedéuticos de las universidades consideradas en la submuestra de instituciones privadas se distribuyen en 7 de las 18 instituciones, donde 5 de las instituciones que cuentan con programas propedéuticos son universidades privadas tradicionales.

En esta línea, las instituciones estatales superan a la submuestra de universidades particulares en la oferta de programas especiales y vespertinos, lo que implica que el sector estatal presenta una mayor apertura a estudiantes que no tienen opción de obtener grados de educación superior en modalidades tradicionales o en horarios diurnos, abriendo la posibilidad de acceso a capacitación universitaria a quienes compatibilizan sus estudios con el trabajo u otras responsabilidades. Asimismo, las universidades públicas presentaron altos índices de retención en pregrado para el año 2020, lo que implica una fortaleza en tanto, a partir de lo que sugieren los datos estudiados, logra retener estudiantes que posiblemente no podrían acceder a la educación terciaria.

Se observa además que el sector estatal comprende un compromiso relevante con la integración regional. Mientras que las universidades privadas consideradas en la muestra imparten programas de pregrado en 11 de las 16 regiones del país, las universidades públicas imparten programas de pregrado en 15 de las 16 regiones. En la práctica, se observa en esta línea que la vinculación se lleva a cabo en la oferta de cursos de aprendizaje y servicio de las instituciones. Al respecto, el sector estatal considera este tipo de cursos en los programas de estudio de un 72% de las universidades estatales, mientras que solo es incorporado en la mitad de las universidades privadas de la submuestra.

Por otro lado, el cuerpo académico del sector estatal está compuesto principalmente por profesionales, en línea con la orientación de los tipos de titulación que imparten en sus pregrados, donde gran parte se enfoca en la formación sin licenciatura. Sin embargo, a este rango le siguen los docentes con grado de doctor, superando en 7 puntos porcentuales a las universidades particulares, quienes concentran la mayor parte de su cuerpo académico en aquellos docentes con el grado de magíster. Con todo, sobre el 50% de los docentes del sector estatal poseen un postgrado. Considerando que el 70% de los programas de pregrado ofrecidos por el sector público corresponden a programas conducentes a licenciaturas o títulos profesionales con licenciatura, se puede inferir que el sector público cuenta con un cuerpo académico bien capacitado en habilidades académicas en las que pretende capacitar a su cuerpo estudiantil. Por último, también es relevante mencionar que las universidades estatales superan en 8 puntos porcentuales a la submuestra de instituciones privadas en términos de contratos a jornada completa.

Por último, se observa que el sector estatal tiene múltiples instancias para formación de docentes, superando, aunque marginalmente, a las instituciones privadas de la submuestra. Puntualmente, gran parte de las instituciones consideran diplomados y disponen de recursos para los docentes, mientras todas cuentan con cursos y talleres de apoyo a la docencia.

Así, el modelo educativo de las universidades estatales está enfocado principalmente en la integralidad dado que su oferta académica no se concentra en una formación especializada de profesionales, sino que busca explícitamente ampliar las posibilidades de capacitación y una gestión enfocadas no solo en la selección de estudiantes con antecedentes socioeconómicos más aventajados o con mejores puntajes, considerando un número importante de instancias y programas de inclusión, así como de capacitación docente, en función de aumentar la calidad de la oferta de educación superior de pregrado. En adición a ello, considera estrategias relacionadas con su compromiso regional, lo que se expresa especialmente en una oferta formativa de alta cobertura territorial.

Discusión integrativa

Principales hallazgos del análisis documental, entrevistas y estadístico

Como se puede ver en las anteriores secciones, existen una serie de atributos comunes en los modelos educativos de las universidades estatales. Primero, a nivel interno del diagnóstico educativo presente en los documentos institucionales (planes estratégicos, planes institucionales y/o equivalentes vigentes) es posible identificar que se presta especial atención a temáticas como la equidad en el ingreso como fortaleza asociada a la creación y mantención de sistemas de acceso inclusivo, lo cual es coincidente con la misión y valores de equidad e inclusión pero, a la vez, representa una preocupación institucional en cuanto implica el desarrollo de respuestas efectivas que permitan atender las brechas formativas, producto de la debilidad de la formación secundaria, entre el perfil de ingreso ideal y el perfil de ingreso real. Otro elemento coincidente corresponde a una alta valoración del cuerpo académico, especialmente por su formación y compromiso institucional, así como los procesos de renovación curricular de los planes de estudio en sistema de créditos transferibles, de los sistemas de gestión docente y, en especial, de las unidades de gestión que desarrollan estos procesos. A la vez, estos documentos coinciden en alertar sobre la necesidad de crear y/o mejorar los sistemas de incentivos, tanto a nivel de formación pedagógica, evaluación docente como de carrera académica, junto con la incorporación de las TIC's y la creación y/o fortalecimiento de los mecanismos de vínculo y seguimiento de los/as estudiantes ya titulados/as.

Con respecto al diagnóstico educativo externo declarado en estos documentos, las instituciones subrayan o que las demandas y necesidades a nivel regional y el incremento de las alianzas como una exigencia de los fondos externos permiten potenciar el área de vinculación con el entorno, lo que habilita las bases para mejorar la docencia de pregrado.

Con respecto a la nueva institucionalidad en la educación superior, un aspecto igualmente mencionado de modo amplio dentro de los diagnósticos educativos externos de los planes estratégicos de desarrollo, las instituciones hacen referencia en particular al sistema de acreditación, la gratuidad, la Ley de Educación Superior y la Ley de Universidades Estatales como oportunidades, especialmente por la creciente valoración de la educación pública que instala a las universidades estatales como actores importantes para el desarrollo del país. De manera simultánea, sin embargo, las instituciones plantean como una potencial amenaza algunos procesos y efectos de esta nueva institucionalidad, indicando el riesgo de estandarización e incertidumbre financiera y destacando, a su vez, el riesgo de una eventual pérdida de autonomía dentro del sector estatal.

Como desafíos, a partir del análisis de los diagnósticos institucionales presentes en los planes estratégicos es posible identificar desafíos transversales de la formación en las universidades estatales en los siguientes tópicos: adecuarse a su perfil de ingreso, mejorar el posicionamiento regional, articular la docencia con la investigación y adaptarse a la nueva institucionalidad de la educación superior.

El examen de los modelos educativos, modelos pedagógicos y/o equivalentes vigentes junto con los decretos y reglamentos vinculados con planes educativos y modelos

pedagógicos sugiere conclusiones similares. Si bien estos documentos —a diferencia de los planes estratégicos— no suelen incorporar una dimensión de diagnóstico interno o externo, sí identifican una serie de desafíos centrales asociados a la implementación de los respectivos modelos educativos. Adquieren relevancia transversal en este respecto retos como la irrupción de las tecnologías de la información y la adaptación pedagógica a su necesidad acelerada por la emergencia sanitaria por COVID 19; la crisis y emergencia climática; la creciente cooperación y, a la vez, competencia por la internacionalización de los procesos educativos en una comunidad global; la necesidad de cooperación bidireccional con las regiones, a nivel gubernamental y productivo; las exigencias de la nueva institucionalidad de la Educación Superior; las exigencias sociales de acrecentar los niveles de justicia y equidad social; la superación de las desigualdades de género; la valoración creciente de la interculturalidad y de las expresiones identitarias; la incorporación creciente de estudiantes mayor grupo etario y de sectores de mayor vulnerabilidad social; la necesidad innovación en los sistemas productivos nacionales y especialmente regionales; la interdisciplinariedad en investigación y docencia; y la pertinencia del conocimiento en una sociedad globalizada, y a la vez, en respuesta a las necesidades locales.

Luego, en lo que respecta a los procesos formativos, los documentos permiten identificar una serie de hallazgos importantes. En primer lugar, en relación con los principios y valores centrales en el modelo educativo de las universidades estatales los que se mencionan se presentan en forma muy similar a los de los planes estratégicos, como equidad, inclusión, pluralidad, diversidad, respecto y democracia. También se presentan otros principios y valores más vinculados al proceso formativo como calidad y/o excelencia en la enseñanza y aprendizaje, el compromiso público y/o responsabilidad social, la formación integral o en valores, la flexibilidad y adaptabilidad, la pertinencia de los aprendizajes y, por último, el/la estudiante como foco central del modelo. A continuación, en lo que refiere al perfil de ingreso se advierte que la mayoría de los documentos de modelos educativos de las universidades estatales no hace alusión específica a las características del perfil de ingreso, sino que más bien hacen referencia en tanto etapa fundamental dentro de los procesos de renovación curricular. Características sobre el perfil de ingreso son más observables dentro de los documentos de planificación estratégica, enfocado particularmente en temas de equidad, como se señaló anteriormente.

Luego, en lo que respecta al cuerpo académico la mayoría de las universidades enfatizan en el rol mediador del/la docente, en cuanto conductor/a entre el conocimiento, el aprendizaje y el/la estudiante, facilitando y estimulando la autonomía y autogestión en el estudiantado. También se presentan algunos atributos compartidos como exigibles para los docentes de las universidades estatales, como el conocimiento del modelo educativo institucional, la promoción de aprendizajes pertinentes, el perfeccionamiento constante, el conocimiento de las condiciones de contexto y/o aprendizajes previos de las y los estudiantes, el diseño e implementación de estrategias y metodologías activas, innovadoras y participativas, y la evaluación pertinente y continua. En cuarto lugar, en relación con los lineamientos curriculares y didáctica, en los aspectos más coincidentes están la opción por modelo educativo centrado en el/la estudiante, la formación integral, y la opción por la

formación por competencias. También en este ámbito se aprecia la importancia de los ciclos formativos de las universidades, que en general, diferencian formación básica, formación integral, y formación especializada o propia de la disciplina. Finalmente, en relación con el perfil de egreso, los documentos analizados coinciden en indicar el rol de definición del perfil de egreso como una parte fundamental del proceso de creación y/o renovación curricular. Con respecto a las características se destacan competencias genéricas vinculadas a aspectos valóricos y actitudinales, entre los cuales existe mayor convergencia entre las universidades estatales están el pluralismo, la equidad, la inclusión, la diversidad, la solidaridad, la excelencia y el compromiso.

En este sentido, existe una amplia coincidencia entre la dimensión formativa según ella es declarada en los planes de desarrollo estratégicos y cómo ésta es formulada dentro de los modelos educativos y reglamentos de pregrado. Dicha coincidencia no es casual y se explica, como señalan los/as entrevistados, por la importante posición que juegan hoy en día los modelos educativos en la planificación estratégica de las universidades, no solo por su centralidad en términos de posicionamiento competitivo en el mercado de estudiantes, sino por su rol esencial para el sector estatal en la formación de profesionales comprometidos con sus territorios, con las diferencias a considerar según sus respectivas regiones, la trayectoria histórica y misión propia de cada institución.

A su vez, el diagnóstico de actores/as claves como vicerrectores/as académicos/as, directores/as de pregrado sugiere hallazgos similares. En efecto, en lo que refiere al diagnóstico educativo interno esbozado por estos/as actores existe un amplio consenso en la ya mencionada centralidad que poseen los modelos educativos en la estructura organizacional de sus universidades y cómo estos requieren ser formulados participativamente —considerando contrapartes académicas y no académicas— para tener efectos en la formación de los/as estudiantes y poder superar uno de los obstáculos identificados transversalmente: la presencia de una cultura académica conservadora entre los/as docentes y alumnos/as de la institución.

La idea de la formación constituida con eje en los territorios es esencial al diagnóstico externo y forma la base para la identificación de los principales desafíos que debe enfrentar el modelo. En esta dirección adquieren relevancia temas como la reforma de la estructura universitaria, de modo de asociar mejor el conjunto de actividades de las instituciones a los objetivos de formación, la mayor atención a temáticas de equidad y, en general, la incorporación de nuevos contenidos asociados a lo público: sustentabilidad, enfoque de género, inter- y transdisciplina y formación cívica, entre otros. Particularmente relevantes en el escenario de la crisis sanitaria y política actuales resultan la mayor preocupación por el apropiado uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza, por una parte, y la manera en que avanzar en la formación cívica de los/as estudiantes, por otra.

Por su parte, a nivel de los contenidos, como hemos explorado, existe un relativo consenso entre los/as entrevistados/as en la importancia en el sector estatal de principios y valores asociados a la formación con perspectiva territorial considerando no solo las demandas presentes sino futuras de las regiones y el país. Dicho foco nacional sirve a la vez de oposición frente a la oferta académica privada, a la cual, si bien puede ser de excelencia,

carece del sentido público (esto es, una preocupación más allá de la satisfacción individual) que, según los/as directivos/as, describe las universidades estatales.

En lo que respecta al perfil de ingreso, este es interpretado desde el prisma de lo público considerando, además de la lógica territorial enunciada en principios y valores, un foco en la promoción de fines de equidad propios del sector estatal. El cuerpo académico y los lineamientos curriculares y didáctica, por su parte, reciben una menor atención en el discurso de los/as entrevistados/as, subrayándose cuestiones de excelencia, enfoque en el/la estudiante y utilización de metodologías participativas, pero, al igual que lo que ocurre en los documentos institucionales, con una alta diversidad respecto de cada universidad.

Finalmente, el perfil de egreso del sector estatal resulta coherente respecto de lo anterior, identificando como central su capacidad de contribuir a sus respectivos territorios desde una perspectiva compleja, orientada a la resolución de problemas sociales con un compromiso público.

El análisis estadístico descriptivo sugiere un panorama similar al de documentos y entrevistas. En este respecto, en la oferta académica de las universidades estatales destaca el que se enfocan en la integralidad, dado que su oferta académica no se concentra en una formación especializada de profesionales, sino que amplía las posibilidades de capacitación. Así, por ejemplo, las instituciones estatales otorgan cerca de un 70% de títulos profesionales con licenciatura, dejando un mayor espacio para la formación en otros tipos de pregrados, tales como la formación de técnico de nivel superior. Además, en términos disciplinares, las universidades públicas tienen un foco en la formación en carreras del área de la tecnología y algunas especializadas en el área de educación, si bien atienden al conjunto de áreas del saber con foco en su articulación con sus respectivas regiones.

Por otro lado, el cuerpo académico del sector estatal está compuesto principalmente por profesionales, siguiéndoles los académicos con grado de doctor. Asimismo, sobre el 50% de los docentes del sector estatal tienen un postgrado, y poseen mayor cantidad de contratos a jornada completa, que sus pares privados. Finalmente, se observa que el sector estatal tiene múltiples instancias para formación de docentes, contando con diplomados, recursos para la docencia, y cursos y talleres de apoyo.

Luego, en relación con las características de los/as estudiantes, destaca que si bien gran parte de los estudiantes provienen del sector particular subvencionado (respondiendo a una realidad país, en que la matrícula se concentra mayormente en los establecimientos con esta dependencia), en segundo lugar, las universidades estatales reciben preferentemente a estudiantes provenientes de colegios subvencionados. Esto da cuenta del carácter inclusivo y de movilización social que poseen estas instituciones, ya que reciben a estudiantes que, por sus condiciones socioeconómicas, muchas veces tienen menores probabilidades de acceder a la educación superior. Además, cuentan con 305 establecimientos con PACE, que permiten un mayor acceso a sus instituciones, así como propedéuticos, que cumplen una función similar, doblando en ambos casos a las instituciones privadas.

A su vez, es relevante señalar, en términos de matrícula, que las instituciones estatales poseen valores promedios relativamente estables y accesibles. Con excepción de una

institución, los 17 promedios del valor matrícula comprenden valores entre los \$100.000 y los \$200.000 mil pesos, los que se caracterizan por ser más bajos que las instituciones privadas. Algo similar ocurre con los aranceles, los que en promedio resultaron menores a los de las instituciones particulares. Esto supone que, en términos de financiamiento, la incorporación y permanencia en las instituciones públicas es más accesible respecto a sus pares privadas, incluso sin considerar la política de gratuidad de la cual son beneficiarias. Finalmente, en términos de inclusión, las instituciones estatales superan a las particulares en la oferta de programas especiales y vespertinos, lo que implica que el sector estatal presenta una mayor apertura a estudiantes que no tienen opción de obtener grados de educación superior en modalidades tradicionales o en horarios diurnos.

En lo que refiere a las características del modelo educativo, se puede inferir que existe un modelo educativo transversal en las universidades estatales que se condice con lo declarado en las misiones de sus planes estratégicos institucionales, modelos educativos y las entrevistas con actores claves. Ello ya que éstas destacan en declarar misiones que subrayan la importancia de la dimensión estatal, con rol público, pero también con foco en la inclusión, el valor del mérito y la equidad y movilidad social y con una importante vinculación a la región y territorio. Al respecto, se observa un compromiso relevante con la integración regional, ya que las universidades públicas imparten programas de pregrado en 15 de las 16 regiones. Asimismo, en la práctica, se observa en esta línea que la vinculación se lleva a cabo en la consideración de cursos de aprendizaje y servicio de las instituciones.

En conclusión, entonces, el modelo formativo del sector público expresa su rol público, con foco en la inclusión, el valor del mérito, la equidad, y movilidad social, en las medidas de inclusión de estudiantes de la oferta académica, y en posibilidades que generan equidad en acceso a la educación universitaria, las cuales se refuerzan a través de los mecanismos de asistencia estudiantil, en un entorno de formación de calidad.

Si se toman en cuenta las tres fuentes de información (documental, entrevistas y estadísticas), es posible identificar una identidad formativa común en las universidades estatales. Dicha identidad se ve reflejada, a nivel del diagnóstico educativo declarado en los documentos institucionales y en las entrevistas con los/as directivos/as, en la idea que el foco principal del sector estatal está en la formación de profesionales comprometidos con el país y sus territorios. Dicha definición marca el diagnóstico educativo interno y externo. En efecto, en ambos casos adquieren relevancia aquellos factores que facilitan u obstaculizan la realización de estos fines. Así, cuestiones como la presencia de una cultura académica tradicional en algunos/as estudiantes y académicos/as, en el frente interno, o la primacía de una lógica de financiamiento orientada a la demanda, en el externo, son analizados desde el punto de vista de su impacto para cumplir su rol público.

Este foco en la formación de profesionales comprometidos con el país y sus territorios funciona entonces como el núcleo integrador de la reflexión de las universidades estatales sobre su función formativa. Considerando nuevamente solo documentos y entrevistas, aparecen en este respecto una serie de conceptos asociados: equidad, calidad y pertinencia territorial e integralidad. En primer lugar, equidad es una preocupación transversal en los modelos educativos de las universidades estatales. En este sentido, cada universidad asume el carácter altamente heterogéneo de sus respectivos/as estudiantes y

la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje con un foco en sus condiciones, considerando las características particulares según su origen sociodemográfico, género, pertenencia étnica, origen nacional o extranjero, si posee una situación de discapacidad, entre otras. Lo anterior no es, cabe notar, una identidad meramente retórica, sino que se asocia a intensos procesos de cambio organizacional, incluyendo el diseño de nuevos sistemas de acceso, la generación de nuevas unidades dedicadas a la implementación del modelo educativo, el establecimiento de sistemas de seguimiento de los/as estudiantes y la conformación de espacios internos para la adquisición de las competencias, habilidades y conocimientos requeridas entre los/as docentes.

La idea de calidad con pertinencia territorial juega un rol similar. La formación no se comprende exclusivamente como la entrega de posibilidades bajo una lógica de equidad — en la línea de generación de posibilidades de movilidad social asociada a la formación de capital humano avanzado— sino que se asocia, al mismo tiempo, a la idea del compromiso de las instituciones estatales con los territorios en los cuales están insertas. La docencia ofrecida por las universidades estatales subraya a tal respecto que es una formación de calidad, útil por cierto como inversión individual y social, pero antes que nada una formación adecuada para responder a los problemas específicos de los territorios. Dicho foco territorial se expresa de manera diferente de acuerdo con las prioridades locales, regionales y, en el caso de algunas universidades, nacionales e internacionales propias de cada institución. En todas ellas, sin embargo, domina la noción de que lo público de la formación se juega en una educación de calidad y con pertinencia.

Al igual que lo que ocurre con el referente de equidad, este no es un reconocimiento meramente discursivo, sino que se expresa en profundos cambios en la organización de la docencia a nivel de creación de nuevas unidades administrativas y académicas que permitan, efectivamente, recoger las principales necesidades de sus territorios. Abundan entonces entre las universidades estatales procesos de diseño del modelo educativo ampliamente participativos que incluyen, además de académicos/as y estudiantes, representantes de organizaciones de la sociedad civil, del sector productivo y la política pública; sistemas de actualización del currículo con base en las demandas del entorno; mecanismos para la reformulación continua de los perfiles de egreso y, desde una perspectiva crítica, un profundo reconocimiento para continuar avanzando en ese sentido.

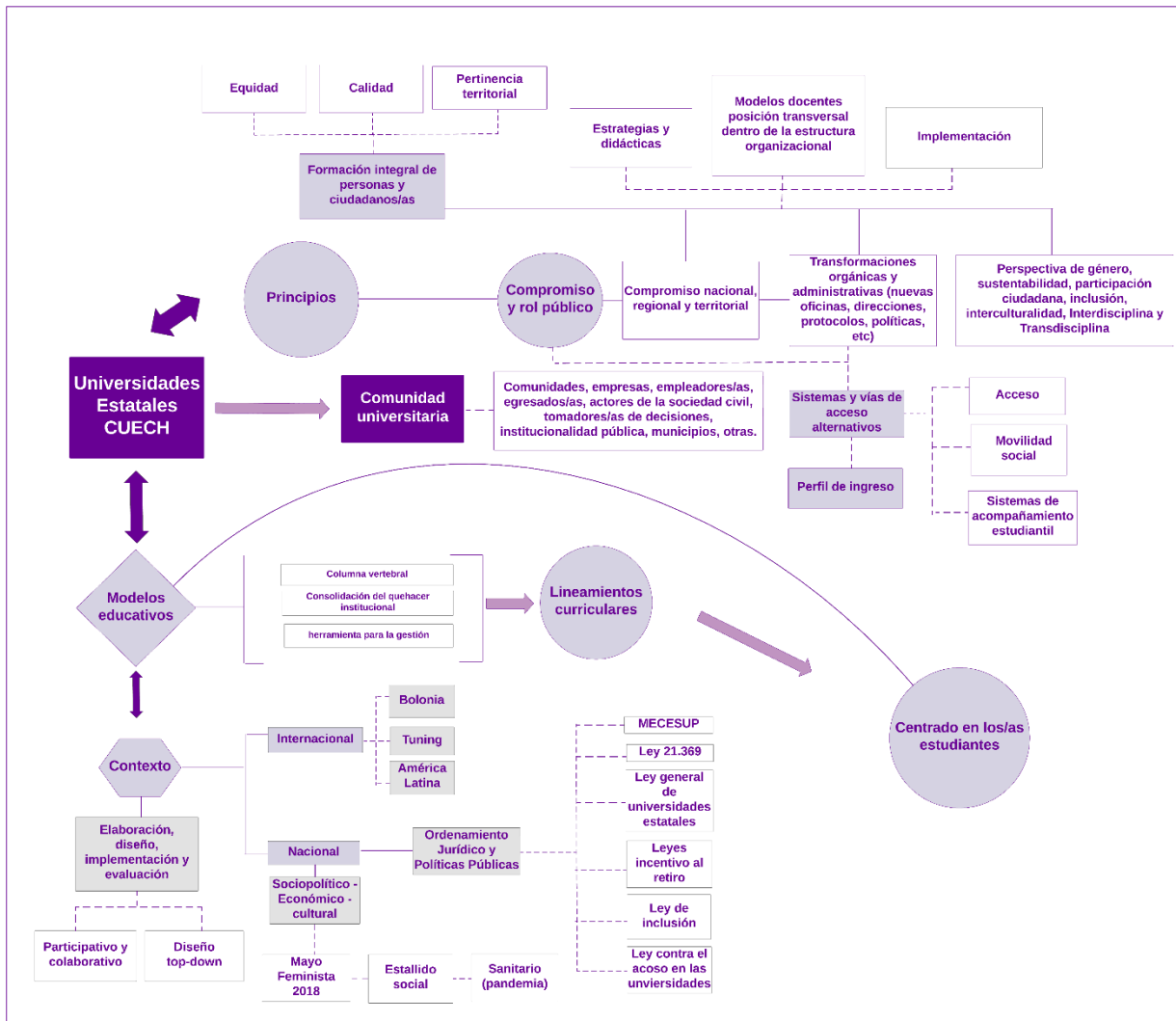
Finalmente, la noción de integralidad describe en el sector estatal la pretensión de ofrecer una formación general, amplia, humanista y, en términos generales, holística, antes que una especializada que habilite para el trabajo exclusivo en un área laboral particular. Esta distinción resulta clave y comprende, con diferentes expresiones entre las universidades estatales, una preocupación permanente para que sus modelos educativos puedan incorporar esta idea de formación integral. Adquieren relevancia considerable en este marco temas como educación inter- y transdisciplinaria (entendida como superación de una formación disciplinar especializada), educación cívica (entendida como superación de una formación profesional desconectada de la realidad social), educación en enfoques de género (entendida como superación de una formación que no contribuya a eliminar las brechas de género y que favorezca el reconocimiento de las diversidades sexuales),

educación en sustentabilidad (entendida como superación de una formación que no considere nuestra mutua dependencia con el medioambiente) y educación intercultural y diversa (entendida como superación de una formación que no problematice prejuicios asociados a la nación), entre otras. Algunas instituciones han avanzado incluso en este sentido creando diplomados en estas líneas o, en el caso de otras, diseñando programas académicos generales —tipo *minor*— que aseguren una formación general inicial común.

Los principales esfuerzos de reforma organizacional en esta dirección incluyen la modificación del currículo, con miras a incorporar dichas y otras perspectivas que aseguren la adquisición de una formación integral por parte de los/as estudiantes. Sin embargo, es en este frente en el cual aparece igualmente uno de los principales obstáculos internos para un exitoso diseño e implementación de los modelos educativos en las universidades estatales: la resistencia de ciertos grupos de académicos/as que resienten la inclusión de nuevos temas por considerar que quita espacio a la formación especializada requerida, a su juicio, por los/as profesionales. Dicha crítica se extiende especialmente entre los académicos formados para un paradigma centrado en el docente.

La interrelación entre el núcleo 'formación de profesionales comprometidos con el país y sus territorios' y los ejes de equidad, calidad y pertinencia territorial e integralidad se ve en la Figura N°3. Según los análisis aquí desarrollados, la articulación de estas ideas representa el ethos educativo de las universidades estatales, estando extendido entre el conjunto de representantes del sector.

Figura N°3: Ethos educativo común entre las universidades estatales: equidad, calidad y pertinencia territorial e integralidad



Fuente: Elaboración propia

Como vimos, el análisis estadístico corrobora esta caracterización, si bien sugiere que existen desafíos todavía. En efecto, en lo que refiere a la equidad, el apoyo ofrecido a los/as estudiantes desempeña un rol fundamental. Sin embargo, según las estadísticas disponibles, 22% del total de las instituciones no cuentan todavía con programas propedéuticos para abordar la permanencia de estudiantes en mayor desventaja. Más aún, cuando se comparan, dentro del grupo de las universidades, los programas de inclusión, extensión y vinculación con el medio, apoyo a la enseñanza-aprendizaje y apoyo a la investigación, los programas de inclusión son los que demuestran un mayor déficit y requieren por tanto desarrollo en las instituciones.

A continuación, en lo que tiene relación con calidad con pertinencia territorial, si bien como examinamos este referente se presenta asociado a la noción de excelencia, el análisis

estadístico sugiere que existe todavía espacio de mejora. Aun cuando se observa que, sobre el total, cerca del 60% de los docentes de las universidades estatales posee postgrado, solo un 28% cuenta hoy día con el grado de doctor. En adición a ello, solo cerca de un 20% del conjunto de universidades logra alcanzar alrededor de un 40% de doctores en relación con el total de académicos/as de su institución. Respecto a los tipos contractuales, alrededor de la mitad de los/as docentes de las instituciones es contratada por hora, lo cual podría significar cierta inestabilidad laboral para estos/as académicos/as y la dificultad para cumplir los estándares del sector.

Asociado con lo anterior, en cuanto a la capacitación de los/as docentes para llevar a cabo el modelo formativo y, a pesar de que todas las universidades cuentan con cursos y talleres de apoyo a la docencia, solo 67% cuenta con diplomados de capacitación docente. Esto quiere decir que alrededor de un tercio del total de instituciones no cuenta con este tipo de capacitación, lo que podría afectar la calidad de la capacitación docente, en tanto los cursos y talleres de formación asociados tienden a ser optativos, tener objetivos específicos y presentar una cantidad de contenidos menor a un diplomado.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la integralidad es posible destacar que la infraestructura vinculada a la formación y requerida para asegurar una formación general es disímil. En este sentido, mientras el promedio de bibliotecas por instituciones es cercano a 9, un tercio del conjunto de universidades cuenta con menos de 4 bibliotecas, esto es, menos de la mitad del promedio por institución). Por su parte, y reflejo del centralismo, 2 universidades metropolitanas cuentan con 44% del total de bibliotecas que poseen las instituciones del sector estatal. Algo similar ocurre con los laboratorios disponibles, donde la universidad con más laboratorios concentra cerca del 22% del total de estos, mientras que el 78% se distribuye entre las universidades restantes. El caso de las bases de datos no es la excepción a esta tendencia, observándose que el tercio de universidades con mayor cantidad de bases de datos concentra más del 72% del total del sector.

Por su parte, respecto a la internacionalización, existe un desbalance entre el conjunto de instituciones respecto a la cantidad de programas de intercambio. 11 de las 18 instituciones se encuentran bajo la media de programas de intercambio por institución (4,8 programas), mientras que 2 instituciones duplican y exceden este valor. Si bien esta dimensión reconocida transversalmente como relevante, el desarrollo de las universidades estatales varía aquí fuertemente.

Los modelos educativos de las universidades estatales desde la evidencia comparada: ¿estatal, de mercado o académico autorregulado?

Visto a partir de los modelos educativos identificados en la primera sección de este informe —modelo educativo de mercado, modelo educativo estatal y modelo educativo académico autorregulado—, el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas de las universidades estatales presenta en general una significativa cercanía con el modelo estatal. En efecto, al igual que aquel, a nivel de principios y valores adquieren una relevancia central ideas asociadas a lo público, en el caso examinado, relacionado con la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus respectivas zonas. Incluso cuando dicha dimensión no aparece de manera tan marcada, como es el caso de

las universidades estatales de la Región Metropolitana, la idea de lo público se enlaza con la formación de profesionales capaces de promover el progreso del conjunto del país a partir de sus aportes o con las competencias necesarias para incentivar el cambio en la región latinoamericana en general.

Principios y valores alternativos característicos del modelo de mercado, como el foco en la formación de profesionales emprendedores, capaces de abrir sus propias empresas, o del modelo académico autorregulado, centrado en la educación disciplinar de excelencia poseen en el sector estatal una menor relevancia, si bien no se encuentran totalmente ausentes. En este sentido, si bien aparecen menciones en un número menor de instituciones en torno a la utilidad de la formación adquirida en términos pragmáticos, esto es, como una herramienta para asegurar una mejor empleabilidad del egresado en el futuro mediante la adquisición de competencias emprendedoras o a la preponderancia de la investigación como un valor en sí mismo —especialmente en aquellas instituciones de mayor complejidad—, la argumentación general subordina estos fines al cumplimiento de la función pública de la institución. Como resultado de lo anterior, empleabilidad y excelencia en la investigación se comprenden como tareas de la institución que sirven para el mejor cumplimiento de su misión de formación de profesionales con responsabilidad pública y no como su razón última de ser, como sucede en otro tipo de instituciones en el país y el extranjero (Kirby, Guerrero & Urbano, 2011; Sotiris, 2012; Sam & van der Sijde, 2014).

Luego, en lo que respecta al perfil de ingreso, la idea de equidad asociada a justicia territorial se convierte en el eje central. Si bien existen diferentes focos entre universidades, asociados también a distintas características institucionales y demandas del entorno, la equidad se presenta como el marco general que define el/la estudiante a que la institución debe atender. Equidad es en este sentido entendida en un sentido amplio y asociada a cuestiones socioeconómicas, de género, de pertenencia e identidad étnica, entre otros, promoviendo una continua reflexión desde las universidades estatales en torno a las variables que obstaculizan el acceso y permanencia de los/as estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre en los modelos educativos de mercado o académico autorregulado, dicha preocupación no se justifica por la formación de capital humano o la preparación de futuros/as académicos/as, sino por ideales de inclusión, ampliación de las posibilidades de movilidad social y, principalmente, cumplir con el compromiso social que caracteriza al sector estatal, no solo en Chile, sino también en el mundo (de Santos, 2006; Rhoten & Calhoun, 2011; Pusser et al., 2012). Los atributos específicos de su matrícula justifican, según las fuentes revisadas, dicho interés y sirven como guía para la toma de decisiones de reforma del modelo educativo, conservando su énfasis en el/la estudiante.

En relación con el cuerpo académico de las universidades estatales, si bien existen menciones respecto de sus atributos como investigadores/as, especialmente en las instituciones de mayor complejidad, en línea con el modelo académico autorregulado, o de la experiencia profesional de los/as educadores/as, como en el modelo de mercado, estas son presentadas con un claro sello identitario que articula dichas actividades con cuestiones propias de lo público como equidad, calidad y pertinencia territorial e integralidad. En este sentido, es posible identificar en el sector de las universidades estatales también ideas del

modelo académico autorregulado y de mercado como la trayectoria científica de los docentes o su experiencia profesional, respectivamente, pero con variaciones según institución. Pese a lo anterior, al igual que lo que ocurre en principios y valores, estas ideas se subordinan al compromiso territorial, si bien definen los principales obstáculos, como apuntan tanto los documentos revisados como las entrevistas, que debe enfrentar el diseño e implementación de modelos educativos en las universidades estatales.

Los lineamientos curriculares y didáctica presentan un desarrollo similar. Las argumentaciones aquí exploradas se enfocan en la formación integral de los/as estudiantes por medio de la utilización del modelo de competencias, centrado en el/la estudiante, a través de un modelo curricular flexible, que les permita responder a los desafíos de desarrollo país.

Sin embargo, más allá de estas coincidencias generales, la manera en que los lineamientos curriculares y didáctica se expresan depende fuertemente de la institución en cuestión, sus características organizacionales, su trayectoria y su misión específica. Dicha variabilidad acerca entonces el modelo educativo del sector estatal al del modelo académico autorregulado.

Finalmente, el perfil de egreso subraya la relación de las instituciones con el entorno. Si bien este aspecto es muy destacado por las universidades estatales en sus diagnósticos educativos internos, su articulación con la docencia pareciera ser débil y, por tanto, un desafío importante para el ethos compartido. En este sentido, es de destacar que, si bien la idea de lo público como compromiso territorial aparece transversalmente en el sector, comparte relevancia con argumentos en torno al rol de las instituciones en términos de movilidad social, en línea con el modelo educativo de mercado (Marginson, 2006; Boliver, 2011; van der Meer, 2011).

Valga aquí recordar que, como todo tipo ideal, los modelos educativos aquí construidos son herramientas heurísticas antes que descripciones precisas de la realidad. Los modelos educativos se dan en cada institución siempre de manera combinada y con rasgos particulares según la trayectoria del sistema universitario. En el caso chileno, la lógica de privatización e implementación de un sistema de competencia por recursos externos no ha podido sino dejar huellas en la formulación de las actividades docentes de las universidades estatales. Solo en las últimas décadas, de la mano de la disposición de una serie de fondos concursables y la generación de legislación específica para el sector, se pudo avanzar efectivamente en el diseño e implementación de modelos educativos con un sentido público dentro de estas instituciones, extendiéndose la necesidad de avanzar en la modernización de la docencia y abandonando la idea que la formación de calidad surge espontáneamente. El Sistema de Créditos Transferibles es reconocido como un hito en este sentido, impulsando el uso de métodos de enseñanza centrados en el/la estudiante.

Como resultado de esta relativamente reciente profesionalización de la gestión educativa, las universidades estatales muestran un desarrollo desigual en las dimensiones del modelo formativo y las estrategias pedagógicas. Como hemos examinado, principios y valores se encuentran en general extremadamente bien definidos y representan un ethos integrado entre todas las universidades estatales y, por tanto, ampliamente extendido en el sector,

pero, a la vez, notoriamente abstracto. Luego, perfil de ingreso y egreso muestran igualmente importantes similitudes, centradas alrededor de los principios de equidad, calidad y pertinencia territorial e integralidad, respectivamente, si bien con variaciones considerables según universidad y su mayor o menor preocupación en temas de movilidad social o excelencia disciplinar. Finalmente, aquellos aspectos más complejos de implementar en el modelo educativo, esto es, aquellos relacionados con la reforma de los cuerpos académicos o la implementación de lineamientos curriculares y metodologías de enseñanza muestran el desarrollo más desigual entre universidades y, sin existir en este punto, hasta el momento, un ethos compartido e identificable como transversal entre las instituciones, más allá de la idea (ahora común) que el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe estar localizada en el/estudiante.

El resultado es un modelo cercano al estatal, pero con variaciones producto de la inclusión hoy subordinada de elementos del modelo académico autorregulado y de mercado. Existe además otra diferencia significativa respecto del tipo ideal del modelo estatal: el concepto de autonomía, ampliamente mencionado entre los/as entrevistados/as. En este respecto, el diseño e implementación de los modelos educativos no es comprendido como una mera operacionalización de los lineamientos del gobierno de turno, sino que, de la mano del uso de la extendida noción de lo público, se comprende como asociado directamente a los desafíos de los territorios más allá de las prioridades que el Estado pueda tener en un momento dado dentro del país. La autonomía de las universidades estatales garantiza que estas puedan cumplir con sus tareas específicas: caso contrario, esto es, cuando el Estado, sea mediante políticas de financiamiento o regulación, pone en riesgo este principio, el resultado es un perjuicio directo a la formación de profesionales.

Conclusiones

Principales hallazgos

A partir de la revisión de literatura científica y gris, fue posible identificar la progresiva conformación de un campo de estudios sobre los modelos educativos, así como la centralidad de la manera en que estos definen sus lineamientos respecto a principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso.

Luego, mediante el análisis de planes de desarrollo estratégicos, modelos educativos y reglamentos de pregrado de las universidades estatales pudimos concluir que las instituciones son coincidentes en sus misiones, visiones y valores, especialmente con respecto a la pluralidad y libertad de pensamiento, el fomento de la equidad e inclusión y el compromiso público, en particular con las regiones. Con respecto a los modelos educativos, se observa una amplia coincidencia en la consideración del estudiante y su aprendizaje como centro del modelo, en la adscripción al modelo de formación por competencia (o parte de sus fundamentos conceptuales), en el fomento de una formación integral, en la utilización del Sistema de Créditos Transferibles y en la promoción de sistemas que permitan una formación continua. A nivel distintivo, se observan además énfasis de algunas instituciones en promover la innovación y el emprendimiento, la formación intra- o transdisciplinaria, la promoción de un vínculo eficaz entre la docencia y la investigación, y la promoción de la internacionalización como parte de proceso formativo.

El análisis de entrevistas con directivos/as sugirió ideas semejantes, subrayándose la centralidad de la idea de la formación de profesionales con un compromiso con el desarrollo de sus territorios. A su vez, la información recopilada mediante las entrevistas permitió identificar que, a nivel de diagnóstico, existe un amplio consenso entre los/as consultados sobre la influencia de la política pública en el desarrollo de los modelos educativos, especialmente el sistema de créditos transferibles, siendo impulsado un profundo proceso de cambio organizacional en este sector, así como en la identificación de los desafíos que plantea la pandemia en este respecto. Por su parte, a nivel de los principales lineamientos del modelo educativo, adquiere importancia el reconocimiento del deber ser asociado al ideario de lo público en los egresados del sector, expresado preferencialmente en la formación de profesionales que contribuyan a la mejora de sus respectivas comunidades, eje en torno al cual se definen los lineamientos curriculares de sus programas académicos.

Por su parte, a partir del análisis estadístico es posible observar que la oferta académica de las universidades estatales se caracteriza por la integralidad, alcance y, principalmente, por su compromiso con la equidad. En específico, la integralidad se expresa en la diferenciación de áreas académicas y su foco en la oferta de carreras de pregrado del área tecnológica y de educación, ambas áreas centradas enfocadas al servicio y desarrollo del país y la comunidad.

Por su parte, el alcance educativo se expresa en la amplia cobertura a nivel territorial, así como la importancia en términos de impacto de las universidades estatales en cada región,

lo que se expresa claramente al considerar la cantidad de cursos de aprendizaje y servicio en los programas de estudio. Asimismo, el alcance se pone de manifiesto también en las acciones de capacitación docente dispuesta para los/as académicos/as y sus grados académicos, los cuales, al tener en gran número títulos especializados, sugieren la importancia de una formación superior para diversos tipos de grados académicos.

Por último, el compromiso con la equidad se expresa tanto en la oferta académica como en la composición estudiantil. En específico, los aranceles y matrículas que se complementan con la posibilidad de aportes financieros provenientes de las becas y beneficios propios y estatales, el número de establecimientos PACE y de programas de apoyo avalan esta característica. De igual forma, el número de estudiantes proveniente de establecimientos educacionales municipales, los requisitos de ingreso y la oferta de programas en modalidades alternativas, dan cuenta de la diversidad estudiantil y la intensión por alcanzar espacios de educación más inclusivos.

Si se considera lo anterior, es posible responder ahora al objetivo general de esta investigación, esto es, caracterizar la identidad formativa del sistema de universidades estatales. Como hemos señalado, la educación ofrecida por el sector estatal se caracteriza por enfocarse en la formación de profesionales integrales, bajo un sello de calidad y pertinencia territorial y sin importar su origen. Si bien esta noción es adoptada transversalmente en el sector, se expresa de distintas maneras de acuerdo con la ubicación geográfica de la institución, su historia, el tipo de estudiante a que debe atender y así sucesivamente. La formación ofrecida por las universidades estatales es en este sentido paradójica: diversa, producto del entorno específico a que cada institución debe atender, y a la vez idéntica, producto del *ethos* compartido.

Con todo, si se examina la evidencia comparada, es fácil reconocer que el principal riesgo que enfrentan los modelos educativos es su falta de impacto en las actividades formativas de la institución. Como ocurre en general con los esfuerzos de reforma de las universidades, existe un riesgo considerable —dada el carácter altamente descentralizado de su proceso de toma de decisiones característico de la organización de las universidades— de que el diseño no se corresponda con la implementación del educativo y resulte por tanto en una apropiación ritualista antes que una de mejora de la enseñanza. Las líneas de investigación que se describen a continuación, así como las recomendaciones de política que le siguen, identifican lineamientos para evitar este riesgo y lograr que los modelos tengan los efectos esperados.

Recomendaciones de política

En esta sección final sugerimos lineamientos relevantes para el desarrollo de los modelos educativos de las universidades estatales. Primero, con base en la literatura gris sistematizada, identificamos un conjunto de buenas prácticas para el éxito de los procesos de diseño e implementación de los modelos educativos. A continuación, considerando la experiencia del investigador responsable y los hallazgos identificados en el análisis documental, de entrevistas y estadísticos, sugerimos una serie de recomendaciones específicas para la realización de la identidad formativa desde las universidades estatales.

El análisis de literatura gris sugiere una serie de desafíos asociados al diseño e implementación de los modelos educativos. En primer lugar, respecto al ámbito de *principios y valores*, se identifica una tendencia a enunciar dentro del modelo educativo el compromiso de por la generación de una cultura universitaria que se enmarque los lineamientos institucionales desde el diálogo y la participación social. Este pilar corresponde a la premisa de que el paso de una persona por una institución de educación superior implica una apropiación de aprendizajes que no solo se realiza a través de las actividades curriculares, sino que también, y antes que nada, en un espacio de construcción de ciudadanía, en línea con lo mencionado anteriormente sobre la centralidad de considerar las experiencias universitarias (AEQUALIS, 2013; González, 2015).

Este proceso de construcción de ciudadanía implica la dimensión ética, la cual considera un compromiso con la verdad desde las distintas dimensiones del conocimiento (Jiménez, 2008), la capacidad de diálogo para incorporar los aportes de las distintas disciplinas en su construcción, la honestidad para manifestar los límites de la verdad alcanzada y también la responsabilidad de no hacer de ella un mandato que ponga en riesgo la dignidad humana. En términos concretos, la búsqueda de este horizonte implica el diseño de procedimientos coherentes con estos principios y debe expresarse en la gestión universitaria (Delgado, et. al., 2008).

En términos de recomendaciones para avanzar en esta dirección, la literatura gris revisada enfatiza la necesidad de incidir desde una reconfiguración de la formación, lo que implica cambios en los objetivos, los enfoques del proceso de aprendizaje y los contenidos, velando a su vez por transformaciones sustanciales en los/as académicos/as, de los/las estudiantes y de las autoridades universitarias en torno a la integridad profesional, académica y ciudadana. Lo anterior cobra mayor importancia cuando se necesita formar un/a profesional que no solo demuestre una alta calificación técnica, como es el caso de las universidades estatales, sino también, y a la par, que tenga un humanismo que le permita mirar combinar sus intereses con los intereses de la sociedad (Vela, 2008; Ravelo, 2017; Fuguet, 2017).

Respecto a la dimensión del *cuerpo académico*, se identifica el desafío de conformación de académicos/as con un alto nivel de compromiso con su profesión, lo que se refleja especialmente a través del espíritu de servicio, la capacidad para trabajar en forma colaborativa, la práctica de habilidades sociales y el dominio didáctico en diferentes especialidades (CUECH, 2011; Ravelo, 2017). En términos de recomendaciones, se sugiere fomentar la investigación y la formación continua, así como el desarrollo de capacitaciones pedagógica en el cuerpo académico mediante la cuales se pueda promoverla valoración de la igualdad, la equidad y la integración social y que, a su vez, generen y fomenten el trabajo y el aprendizaje colaborativo situado desde las necesidades geográficas y sociales específicas de los territorios (CUECH, 2011; Ramírez, 2018; Plastino, 2008).

A continuación, en el eje de *lineamientos curriculares y didáctica* de las universidades, se identifica como un ámbito crítico de la formación universitaria en las universidades estatales (CUECH, 2011). De lo anterior se deriva el desafío de construcción de capacidades avanzadas de formación, investigación e innovación, lo que apunta a políticas que movilicen las voluntades del ámbito académico y de otros actores sociales, en particular el Estado

(Pérez & Núñez, 2007; Chiancone & Martínez, 2021; Ramírez, 2018). Desde este marco, se identifica una necesidad por articular los lineamientos curriculares con el perfil del/a estudiante que realiza ingreso y el esperado en el egreso mediante la manifestación de competencias referenciales que abarquen, al menos, tres dimensiones: ético-valórica, académica y profesional (CRUCH, 2012).

En términos concretos se recomienda con este fin realizar una articulación consistente entre la formación personal y ciudadana, profesional y académica. Respecto a la formación personal y ciudadana, se enuncia que las denominadas sociedades del conocimiento conducen a replantear las formas de apropiación del conocimiento, ampliando y superando las concepciones tradicionales que aún prevalecen. En este contexto, la formación ciudadana cobra especial pertinencia, por lo que, si bien esta puede no estar incluida formalmente en el currículo, se recomienda que, de todos modos, incluya la mayor cantidad de experiencias y aprendizajes para la conformación de una masa crítica que logre facilitar el proceso de inserción en la sociedad con apertura y comprensión de los fenómenos contemporáneos (AEQUALIS, 2020; Guillen & Sarmiento, 2017). Para avanzar en este sentido, se sugiere que las universidades incluyan procesos de sistematización de actividades consideradas no curriculares para que puedan ser reconocidas y valoradas tanto por la misma institución como por la sociedad (AEQUALIS, 2013).

En particular, para diseñar los planes de estudio, se señala que conviene definir claramente el vínculo del perfil de egreso con el currículo educativo, mediante un itinerario de aprendizaje acordado entre los diferentes actores claves del proceso de formación, resguardando su aplicación mediante actualización de didácticas del cuerpo académico con foco en el/la estudiante (CRUCH, 2012).

Finalmente, en lo que respecta al *perfil de egreso* y su articulación con las demandas del entorno, se subraya la necesidad de superar los modos tradicionales que aún prevalecen en las instituciones de educación superior respecto a su vinculación con la sociedad en el entendido de que los procesos de modernización requieren de nuevos métodos que respondan a los crecientes dinamismos de las sociedades (AEQUALIS, 2013). Lo anterior plantea la necesidad de avanzar en una dirección que tenga presente las siguientes orientaciones. Primero, se requiere de universidades que se comprometan no solo a responder a las necesidades y demandas de su entorno sino también a anticipar, promover y encaminar los cambios económicos y sociales. Para ello, es preciso fortalecer la legitimidad de las instituciones de educación superior ante su entorno sobre la base de un cambio de paradigma en su modo relacional (AEQUALIS, 2013; Albornoz, 2018; Lemaitre, 2019)

En esta línea, según AEQUALIS (2013), los patrones de vinculación institucional deben ser reorientados hacia una mayor participación y legitimidad con un sólido compromiso y responsabilidad social, orientando los esfuerzos hacia un conocimiento generado en espacios compartidos, de forma interactiva, horizontal y bidireccional, basado en las oportunidades de desarrollo, las demandas y el diálogo entre academia y actores/as sociales, culturales y productivos externos/as.

Esto debe ir acompañado en lo formal de un proyecto institucional que integre estas perspectivas en su gestión interna, de modo de establecer procesos continuos de vinculación con la sociedad, que consideren su diseño, ejecución y evaluación. Asimismo, el Estado debe financiar de manera estable aquellas iniciativas formativas que atiendan a necesidades locales y regionales y muestran objetivos y resultados que contribuyan al desarrollo territorial (AEQUALIS, 2013).

Por último, en lo que refiere a las definiciones del perfil de egreso, la literatura centrada en Chile destaca que este debe formar personas íntegras, éticas y socialmente responsables, dotadas de competencias profesionales y ciudadanas, que contribuyan al bien común y capaces de sumarse activamente a las tareas que demanda el desarrollo económico, cultural y social del país en el contexto de la sociedad del conocimiento (CRUCH, 2009). La formación de un/a ciudadano/a responsable, comprometido/a con el bienestar de la sociedad en su conjunto y que no asuma una posición individualista en el provecho de los conocimientos adquiridos es, según se describe, una condición necesaria para que pueda contribuir a reducir la desigualdad y fomentar la solidaridad (Vela, 2008). Esto implica la formación de profesionales capaces de generar nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y a la innovación de conformidad con las proyecciones actuales del país (CRUCH, 2009; Plastino, 2008).

En términos de recomendaciones, se declara que la formación de dichos profesionales deberá realizarse combinando las necesidades en aquellas áreas consideradas prioritarias —entendiendo la pertinencia de aptitudes-necesidades según zona de focalización— pero, al mismo tiempo, prestando especial atención a aquellas que presentan mayor rezago, en particular, aquellas que garanticen mayor calidad de vida y una mejor democracia, tales como aquellas vinculadas a las ciencias sociales, humanidades y artes y que promuevan la combinación de perspectivas entre las ciencias básicas y las ciencias aplicadas (CRUCH, 2009). En otras palabras, debe ser una formación interdisciplinaria con pertinencia territorial y que atienda simultáneamente a desafíos de tipo local y global.

A modo de cierre, cabe destacar que la literatura gris revisada señala que es fundamental asegurar la coherencia entre los diversos instrumentos de manera que la política de formación de las universidades responda a una lógica sistémica que contemple, no solo las prioridades internas, sino también los desarrollos externos en términos de ciencia, tecnología e innovación y, a la vez, los desafíos a nivel país (CNID, s.f.; CRUCH, 2009). En términos estrictos, esto requiere obtener un acuerdo interinstitucional que permita superar las definiciones actuales en materia de formación y constituir una estructura de progresión formativa que, basada en el régimen de lo público, sea capaz de habilitar las condiciones para el desarrollo de un sistema de educación superior articulado y de alta flexibilización que permita la formación de las personas a lo largo de su vida, mediante un sistema de certificación o grados que refleje las competencias alcanzadas durante el proceso educativo y que sean reconocibles y confiables para todos los actores, internos y externos, que participan de él (AEQUALIS, 2013, CUECH, 2016; Bacigalupo, 2008).

La transformación de las diferentes dimensiones del modelo educativo (principios y valores, perfil de ingreso, cuerpo académico, lineamientos curriculares y didáctica y perfil de egreso) de las universidades estatales en la dirección del cumplimiento del rol público del sector es

un proceso que, como hemos visto, se encuentra ya ampliamente avanzado en el sector estatal. Sin embargo, existen una serie de decisiones que, de acuerdo con el investigador responsable y el análisis aquí desarrollado, podrían contribuir a una mejor implementación de los modelos educativos, asegurando su impacto real en las experiencias de los/as estudiantes.

En primer lugar, a nivel de recomendaciones de política pública y, en particular, sobre la relación entre el Estado y sus universidades, es necesario que éste reconozca las particularidades del ethos formativo de sus instituciones en cuanto garantes de espacios pedagógicos diversos, inclusivos y orientados al bien común y al desarrollo y bienestar regional. Como hemos visto, la demanda por una relación más estrecha entre el Estado y los modelos educativos de las universidades estatales es un reclamo extendido tanto dentro de los documentos institucionales como entre los/as directivos vinculados a su diseño e implementación. En este sentido, es fundamental generar alianzas de colaboración bidireccional entre el Estado, sus poderes ejecutivos, legislativo y judicial, los organismos autónomos y los gobiernos locales, con las universidades estatales. Esto implica, de parte de las instituciones universitarias, reconocer al Estado y a sus organismos de gestión como posibles espacios pedagógicos y agentes formativos. Pese a las dificultades, y según lo mostrado en este informe, las universidades estatales ya han avanzado en esta línea a través de convenios de colaboración para el desarrollo de investigaciones y/o propuestas de innovación con los gobiernos regionales; el desarrollo de prácticas profesionales en los distintos organismos públicos; la generación de actividades de vinculación con el medio asociadas a la formación como divulgación científica, tesis con foco territorial, extensión cultural, ferias, congresos y seminarios enfocados en las localidades, con participación de estudiantes y apoyo de organismos públicos; y, finalmente, el acoplamiento de los objetivos de los planes regionales con los planes de fortalecimiento institucional y los lineamientos de los modelos educativos. Ahora bien, para acrecentar estos vínculos bidireccionales, con foco pedagógico, entre las universidades estatales y los distintos organismos públicos en la política pública se propone en particular:

- Impulsar una propuesta que facilite y promueva comisiones de servicio de académicos/as en organismos públicos, en las cuales los docentes ejerzan un rol de investigación y/o asesoría técnica *en* el espacio público, donde además puedan desarrollar labores docentes *desde* ese organismo, supervisando estudiantes en práctica, realizando clases in situ, entre otros. Para ello es necesario que se creen mecanismos en las universidades estatales que incorporen esta posibilidad dentro de sus procesos de jerarquización académica, y a la vez, que incentiven a los organismos públicos a incorporar a académicos/as dentro de sus equipos profesionales.
- A su vez, es conveniente generar mecanismos que faciliten y promuevan la participación de autoridades, directivos/as y/o profesionales de los organismos públicos en labores docentes dentro de las universidades estatales. Si bien existe esta posibilidad dentro del estatuto administrativo pudiendo los funcionarios ejercer cargos docentes “*de hasta un máximo de doce horas semanales*” (artículo 81 Ley N°18.834), se podrían igualmente generar incentivos específicos para que éstas

sean realizadas dentro de las universidades del Estado y así fortalecer el vínculo entre ambos espacios.

Luego, a nivel de la interrelación entre universidades estatales, es necesario avanzar en la configuración de una red de intercambio de experiencias educativas, instancia ya avanzada desde el Proyecto Construcción del Ethos Identitario del Consorcio de Universidades del Estado de Chile. En este sentido es fundamental avanzar en el reconocimiento de las distintas entidades formativas de las universidades estatales, especialmente a nivel de la formación de pregrado, con el objetivo de identificar experiencias y necesidades comunes entre grupos de instituciones, de tal manera de que los intercambios adquieran una mayor pertinencia y, con ello, sean eficaces. En esta línea se propone especialmente:

- Desarrollar un mapa de redes de colaboración de las universidades estatales con foco en los modelos educativos. Esto implica realizar varias acciones: inicialmente, reconocer en cada institución las necesidades de mejora y sus buenas prácticas y/o aprendizajes adquiridos; posteriormente agrupar universidades según distintas dimensiones como necesidades de aprendizaje, prácticas exitosas, tipo de desafíos locales, especialidades disciplinares, nivel de acreditación, perfil de pregrado, entre otros; finalmente, identificar “conectores” de intercambio específicos para promover vínculos de colaboración y mutuo aprendizaje, ya sea entre grupos de instituciones o en relaciones bilaterales.
- Con la información anterior, promover intercambios de estadías profesionales, procesos formativos entre dos o más universidades estatales, investigaciones conjuntas sobre la práctica pedagógica, entre otras acciones posibles, que permitan la movilización eficaz de los aprendizajes y del conocimiento adquirido en gestión docente, innovación curricular y prácticas pedagógicas. Si bien este es un reclamo avanzado de manera generalizada por los/as directivos/as de las instituciones, existiendo ya iniciativas de universidades particulares al respecto, estas parecen no encontrarse sistematizadas ni formar parte de un plan de desarrollo general.

Finalmente, en lo que respecta a sugerencias para el funcionamiento interno de las organizaciones, el análisis aquí realizado plantea varios desafíos. Por una parte, es preciso de avanzar en la transversalización de la formación dentro de las líneas estratégicas de investigación y vinculación con el medio. En general, la renovación curricular, la formación docente y el acompañamiento pedagógico se desarrollan desde una línea estratégica específica orientada a la docencia, la cual, además, se gestiona desde unidades dependientes de las Vicerrectorías Académicas y/o de Pregrado, según la institución. Lo anterior dificulta el vínculo entre la investigación y la formación y disminuye el potencial formativo de las acciones de vinculación con el medio. En la línea de este desafío se propone lo siguiente:

- Incorporar dentro de los planes estratégicos acciones formativas de responsabilidad transversal en las cuales participen las Vicerrectorías y unidades de investigación y vinculación con el medio, en la comprensión que todo lo que desarrolla la institución universitaria está formando a los/as estudiantes, ya sea por acción u omisión. En particular, lo anterior permitiría que los modelos educativos de las universidades estatales se conviertan en un documento conocido y de responsabilidad común para

toda la comunidad universitaria. De este modo, es conveniente que., tanto en la planificación estratégica como en el documento de modelo educativo, las universidades estatales especifiquen el rol formativo de las vicerrectorías y unidades que gestionan la investigación y la vinculación con el medio.

Como segundo desafío, se encuentra la actualización permanente del modelo educativo para responder a las necesidades regionales en un contexto de alta incertidumbre. En general, las universidades realizan una lectura de la realidad contextual y desde allí proponen estrategias para su abordaje. Esto se observa con claridad en los planes de desarrollo estratégico. Sin embargo, las necesidades regionales y los contextos sociopolíticos pueden tensionar las planificaciones al punto de que se requiere generar líneas estratégicas intermedias para responder a las emergentes demandas. En estos términos, pareciera fundamental mantener cierta flexibilidad en el modelo educativo que permita incorporar diferentes énfasis y estrategias según se necesite. En línea de este desafío se propone lo siguiente:

- Crear mecanismos de observación permanente de la realidad regional y nacional, con participación de actores del mundo público y productivo, que presenten en forma semestral las problemáticas y desafíos a considerar a nivel de gestión central, de abordajes formativos, de focos de investigación, y de desarrollo de vínculos bidireccionales. Dichas unidades académico-administrativas deben servir entonces como mecanismos para el fortalecimiento de la interfaz universidad-sociedad con foco en educación.

Un tercer desafío a nivel interno corresponde a la actualización de los reglamentos de pregrado. Por lo general, la tendencia de las universidades estatales es establecer reglas generales, pero relegar su aplicación dentro de cada una de las escuelas. En estos términos, hay reglas transversales y otras distintivas según la carrera de estudio. Si bien lo que se busca con esto es mantener la autonomía de cada una de las escuelas y sus procesos formativos, se dificulta con ello la aplicación de decisiones transversales de formación a nivel central y, en la particular, asegurar la influencia del modelo educativo en la institución. A su vez, como efecto secundario, desmotiva la formación inter- y transdisciplinar y la creación de cursos conjuntos entre distintas carreras, desafío identificado como central entre los/as directivos/as. Además, se complejiza la movilidad interna estudiantil y el intercambio entre los académicos. Desde este desafío se propone:

- Desarrollar un análisis exhaustivo dentro de cada institución de los reglamentos de pregrado a partir de los desafíos asumidos en las planificaciones estratégicas y modelos educativos, identificando los elementos que dificultan la implementación de las innovaciones pedagógicas y curriculares requeridas para el desarrollo del sector estatal.

Un cuarto desafío para las universidades estatales se encuentra en la incorporación de las acciones de nivelación y acompañamiento académico dentro de los modelos educativos. Estas acciones se encuentran presentes en las planificaciones estratégicas y también fueron identificadas por las autoridades y profesionales entrevistados, quienes además evidenciaron la necesidad de desarrollar este tipo de actividades para atender las

problemáticas asociadas a las brechas de conocimiento entre el perfil de ingreso ideal y el perfil de ingreso real. En línea de este desafío se propone lo siguiente:

- Explicitar dentro de los modelos educativos los dispositivos remediales y/o de nivelación académica que desarrolla la institución, integrándolos como parte de un modelo formativo que – en coherencia con sus valores institucionales- promueve la equidad e inclusión de manera efectiva, en el acceso, el acompañamiento y en el egreso.

Estas son solo las recomendaciones que atienden a los desafíos más urgentes del sector estatal, con miras a que estas puedan avanzar, efectivamente, en el cumplimiento de su misión como instituciones públicas. De todas formas, como hemos examinado en este informe, existe un *ethos* educativo compartido entre las universidades estatales centrado en la formación de profesionales integrales, bajo un sello de calidad y pertinencia territorial, y sin importar el origen de los/as estudiantes. Este *ethos* no funciona, sin embargo, solo como una fórmula discursiva de las universidades, sino que influye fuertemente en sus decisiones organizacionales, los principales retos que identifican y, no menos importante, las características de su oferta académica. A su vez, pese a ser compartido, dicho *ethos* se expresa bajo diferentes fórmulas en cada institución: así, en algunas es asociado fuertemente a temáticas de emprendimiento e innovación; en otras, se vincula a la entrega de oportunidades de movilidad social y desarrollo regional, mientras en otras lo asocian a la configuración de una identidad transfronteriza en zonas extremas y así sucesivamente, cada una según sus misiones autodefinidas. La educación universitaria estatal se conforma así como un espacio de “unidad de la diferencia”, que refleja la diversidad de las condiciones —tanto de sus estudiantes como de sus territorios— a que estas instituciones deben responder, manteniendo su compromiso irrestricto con el cambiante sentido de lo público.

Referencias

- AEQUALIS (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior. El régimen de lo público*. Santiago: Ed. AEQUALIS Foro de la Educación Superior. Foro de Educación Superior, Santiago de Chile
- AEQUALIS (2020). *Transformando el sistema de educación superior: Propuesta de Aequalis para una política nacional*. Foro de Educación Superior, Santiago de Chile.
- AEQUALIS (2020a). *Vinculación con el medio: Ampliando la mirada*. Foro de Educación Superior, Santiago de Chile.
- Aguilar Mendoza, N. (2016). The UAM-Lerma and its educational model: organizational and interdisciplinary functioning in a university space. *Sociológica (México)*, 31(88), 141-166.
- Alakrash, H., & Razak, N. (2022). Education and the Fourth Industrial Revolution: Lessons from COVID-19. *Computers, Materials & Continua*, 70(1), 951–962. <https://doi.org/10.32604/cmc.2022.014288>
- Albornoz, O. (2018). *Mitos, tabúes y realidades de las universidades, volumen I: Cambios en las sociedades, reformas en las universidades*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Universidad Central de Venezuela. "
- Ambrozias, D. (1998). The University as Public Sphere. *Canadian Journal of Communication*, 23(1).
- Antonowicz, D., Kulczycki, E., & Budzanowska, A. (2020). Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 391–409. <https://doi.org/10.1111/hequ.12254>
- Aria, M., Misuraca, M., & Spano, M. (2020). Mapping the evolution of social research and data science on 30 years of Social Indicators Research. *Social Indicators Research*, 1-29, DOI: 10.1007/s11205-020-02281-3.
- Arkoudis, S., Dollinger, M., Baik, C., & Patience, A. (2019). International students' experience in Australian higher education: can we do better? *Higher Education*, 77(5), 799–813. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0302-x>
- Austin, I. (2019). Governance Architectures in Higher Education Arising from Extra Information on Learning Outcomes. *Higher Education Policy*, 32(4), 617–637. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00166-w>

- Bacigalupo, L. (2008). *La Responsabilidad social universitaria: impactos institucionales e impactos sociales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Barnett, R. (2015). In search of a public: Higher education in a global age. In O. F. Williams (Ed.), *Higher education as a public good. Critical perspectives on theory, policy and practice* (pp. 15–27). Peter Lang.
- Barsoum, G. (2020). When marketization encounters centralized governance: Private Higher education in Egypt. *International Journal of Educational Development*, 76, 102215. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102215>
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., & Musselin, C. (2010). *New Public Management, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization*. HAL.
- Bastidas, O. (2018). *Responsabilidad social universitaria una perspectiva organizacional*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, 26(1), 57–76. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3>
- Bernasconi Ramírez, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena.
- Billi, M. & Labraña, J. (2021). *La gobernanza de la interdisciplina en Chile*. En A. Urquiza y J. Labraña, "Investigación inter- y transdisciplinaria para la reforma de los sistemas latinoamericanos de educación superior". Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile
- Boden, R., & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate "employability." *Journal of Education Policy*, 25(1), 37–54. <https://doi.org/10.1080/02680930903349489>
- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*. Harvard University Press.
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229–242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- Bowman, M. (1999). Healing in the spiritual marketplace: Consumers, courses and credentialism. *Social Compass*, 46(2), 181–189. <https://doi.org/10.1177/003776899046002007>

- Brookes, B. C. (1985). " Sources of information on specific subjects" by SC Bradford. *Journal of Information Science*, 10(4), 173-175.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S.: Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. J., Pedraja-Rejas, L., & Labraña, J. (2020). Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 25–44.
- Bustos-González, A. (2019). Tránsito de universidad docente a universidad de investigación. ¿Un problema de información académica, de taxonomías o de rankings universitarios? *El profesional de la información*, 28(4).
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: A conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65(4), 457–469. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9556-x>
- Cano Menoni, A., & Castro Vilaboa, D. (2016). University extension in the transformation of higher education. The case of Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337.
- Cardoso, Sónia, Teresa Carvalho, and Rui Santiago. "From students to consumers: Reflections on the marketisation of Portuguese higher education." *European journal of education* 46.2 (2011): 271-284.
- Carlton, J. S., Perry-Hill, R., Huber, M., & Prokopy, L. S. (2015). The climate change consensus extends beyond climate scientists. *Environmental Research Letters*, 10(9), 094025. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/10/9/094025>
- Chiancone, A. & Martínez-Larrechea, E. (2021). *La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Cifuentes, L., Cuenca, J., & Salinas, R. (1998). En Defensa de la Universidad Estatal Chilena. *Ciencia Al Día*, 1(1), 1–12.
- CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. CINDA. <https://www.cinda.cl/download/libros/39.pdf>
- Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.

- Burton, C. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts* (Vol. 2). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo (s.f.). *Ciencias, Tecnología e Innovación para un Nuevo Pacto de Desarrollo Sostenible e Inclusivo*.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2009). *El Consejo de Rectores ante los desafíos de las Universidades Chilenas en el Bicentenario*.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2011). *Megatendencias como base para las visiones y cambios estratégicos*.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2016). *Mapas del campo universitario chileno: Aplicaciones para el Análisis Institucional*.
- Dagnino, R. (2007). *¿Cómo participa la comunidad de investigación en la política de C&T y en la educación superior?* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- de Santos, B. (2006). *The University in the 21st Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform*. In R. A. Rhoads & C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 60–100). Stanford University Press.
- Delgado-Barón, M., Ramos, I., & Vargas-Pedraza, J. (2008). *Los retos de la responsabilidad social universitaria: construyendo paz desde la universidad*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Diamond, Z. M. (2021). Old Pedagogies for Wise Education: A Janussian Reflection on Universities. *Philosophies*, 6(3), 64.
- Burton, C. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts* (Vol. 2). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Etzkowitz, H. (2014). The entrepreneurial university wave: From ivory tower to global economic engine. *Industry & Higher Education*, 28(4), 223–232
- Etzkowitz, H. (2016). The entrepreneurial university: Vision and metrics. *Industry and Higher Education*, 30(2), 83–97. <https://doi.org/10.5367/ihe.2016.0303>

- Fernández, E., & Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Revista Innovar Journal / Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(46), 87–97.
- Fleet, N. G., Leihy, P. S., & Salazar, J. M. S. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536>
- Fuguet-Smith, A. (2017). *Lo público y la universidad: En el marco de la Ley de Educación Universitaria*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Galván, R. G., Macías, J. C. R., & López, A. A. C. C. (2020). Toward A Model Of University-Regional Surroundings Collaboration In Mexico, And Surely Latin America. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(4), 516.
- Ganga, F., & Viancos, P. (2018). Tipología de universidades: una propuesta a partir del rol del máximo directivo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(8), 1–18.
- Giroux, H. (2006). Higher education under siege: Implications for public intellectuals. *Thought & Action, Fall*, 63–78.
- González, L.E. (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Grebennikov, L., & Skaines, I. (2009). Gender and higher education experience: a case study. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/07294360802444370>
- Grimaldo, H. (2018). *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Grundmann, R., & Stehr, N. (2012). *The power of scientific knowledge: From research to public policy*. (R. Grundmann & N. Stehr (eds.)). Cambridge University Press.
- Guillen, J. & Sarmiento, M. (2017). *Integración, docencia, extensión e investigación*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Guzmán, J., & Larraín, H. (1981). Debate sobre nueva legislación universitaria. *Revista Realidad*, 22, 19–32.

- Hrnjic, A. (2016). The transformation of higher education: evaluation of CRM concept application and its impact on student satisfaction. *Eurasian Business Review*, 6(1), 53-77.
- Jho, H. (2018). The Past and the Present of Physics Education at a Glance: A Review of International Studies on Physics Education by Using Science Mapping Tool. *New Physics: Sae Mulli*, 68(10), 1096–1106. <https://doi.org/10.3938/NPSM.68.1096>
- Jiménez, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 139-161.
- Jung, J. (2020). The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(2), 134–156. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1660047>
- Kalenskaya, N. V. (2015). Marketing strategy of higher education institutions. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1S3), 146–150. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s3p146>
- Kirby, D. A., Guerrero, M., & Urbano, D. (2011). Making Universities More Entrepreneurial: Development of a Model. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 28(3), 302–316. <https://doi.org/10.1002/cjas.220>
- Kovaliuk, T. V., Pasichnyk, V. V., & Kunanets, N. E. (2017). Modelling of higher education development based on competence approach and personal oriented educational trajectories. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5), 245-260.
- Kwiek, M. (2005). The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*, 4(4), 324–341. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.4.1>
- Kwiek, M. (2016). *From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era): A National Counter-Trend in a Global Context*. In S. Slaughter & B. J. Taylor (Eds.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (Vol. 45, pp. 311–329). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-916>
- Labaree, D. F. (2000). *No exit: Public education as an inexcapably public good*. In Cuban, L. Shipps, D. (Ed.), *Reconstructing the Common Good in Education: Coping with Intractable American Dilemmas* (pp. 110–129). Stanford University Press.

- Labraña, J., & Rodríguez, J. (2017). Estado y universidad en Chile: problemas de distinción en torno a su función pública. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1–19.
- Lam, A. (2010). From “Ivory Tower Traditionalists” to “Entrepreneurial Scientists”? *Social Studies of Science*, 40(2), 307–340. <https://doi.org/10.1177/0306312709349963>
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Haddad, R., Klavins, M., & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286–295. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- "Lemaitre, M.J. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Centro Interuniversitario de Desarrollo."
- Lenartowicz, M. (2015). The nature of the university. *Higher Education*, 69(6), 947–961. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>
- Libertad y Desarrollo. (1997). Boletín 2054-04. *Evaluación del Proyecto de ley marco de universidades estatales*. Libertad y Desarrollo.
- López, M.T., & Lemaitre, M.J. (2016). *Calidad de la formación universitaria: Información para la toma de decisiones*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Macleane, J. R., McShane, P., & Etchason, J. (2001). Distance learning in undergraduate education: Methods, opportunities, and challenges for institutions and educators. *Medical Principles and Practice*, 10(2), 61-72.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F., & Amaral, A. (2013). Governance and Institutional Autonomy: Governing and Governance in Portuguese Higher Education. *Higher Education Policy*, 26(2), 243–262. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.31>
- Magaña, E. C., Rivas, E. S., Lacorte, J. M. F., & Torres, J. M. T. (2020). SPOC y formación del profesorado: aproximación bibliométrica y pedagógica en Scopus y Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2).
- Mancillas, L. K., & Brusoe, P. W. (2016). Born digital: Integrating media technology in the political science classroom. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 375-386.
- Marginson, S. (2006). Putting “public” back into the public university. *Thesis Eleven*, 84, 44–59.

- McKinney, E. L., & Swartz, L. (2020). Integration into higher education: experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Mizrahi-Shtelman, R., & Drori, G. S. (2020). *World-Rank and/or Locally Relevant? Organizational Identity in the Mission Statements of Higher Education Organizations in Israel, 2008--2018*. Minerva. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09414-5>
- Molzahn, A. E., & Purkis, M. E. (2004). Collaborative nursing education programs: Challenges and issues. *Nursing Leadership*, 17(4), 41-53.
- Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A. & Rojas-Mora, J. (2019). Medición del nivel de desarrollo de las universidades chilenas: un análisis con modelos de ecuaciones estructurales. *Calidad en la Educación*. No 50, pp. 284-318
- Moogan, Y. J. (2011). Can a higher education institution's marketing strategy improve the student-institution match? *International Journal of Educational Management*, 25(6), 570–589. <https://doi.org/10.1108/09513541111159068>
- Muñoz Tamayo, V. (2012). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México* (Universidad de Chile - UNAM 1984-2006). LOM Ediciones.
- Nybom, T. (2003). The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. *Higher Education Policy*, 16(2), 141–159. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300013>
- Olaeta, J. V. (2017). Ethical Competencies and the Organizational Competency 'Responsible University Social Innovation': looking at new ways of understanding universities and the competency-based education model in the context of significant social changes in Latin America. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(2), 311-332.
- Pearson, R., & Kessler, S. (1992). 32. *Use of rapid assessment procedures for evaluation by UNICEF*.
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2022). Capitalismo académico en una universidad chilena: percepción de los actores. *Revista de La Educación Superior*.
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2021). Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores. *Revista De La Educación Superior*, 50(200), 47-68. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889>

- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2021). ¿Qué sabemos de la cultura académica? Revisión del concepto en la literatura especializada en educación superior. *Educação e Pesquisa*.
- Peñarreta, K. M. J., Montalván, S. E. S., & Recalde, J. S. R. (2021). Incidencia de la comunicación interna en la identidad institucional del docente de la Universidad Politécnica Salesiana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 94-125.
- Pérez-Ones, I. Núñez-Jover, J. (2007). *La Construcción de capacidades de investigación e innovación en las universidades: el caso de la Universidad de la Habana*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020). The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Pineda, P. (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. Palgrave Macmillan US.
- Plastino, A. (2008). *La Universidad: lugar de investigación científica y transferencia tecnológica*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Portela Falgueras, R. J., Cisnero Quintanilla, P., & Hernandez Amaro, L. E. (2016). A new Educational Conception for Professional training at Universities in Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4(1), 7-13.
- Pusser, B; Kempner, K; Marginson, S; Ordorika, I. (2012). *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization* (B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson, & I. Ordorika (eds.). Routledge.
- Rababah, A., Nikitina, N. I., Grebennikova, V. M., Gardanova, Z. R., Zekiy, A. O., Ponkratov, V. V., Bashkirova, N. N., Kuznetsov, N. V., Volkova, T. I., Vasiljeva, M. V., Ivleva, M. I., & Elyakova, I. D. (2021). University Social Responsibility during the COVID-19 Pandemic: Universities' Case in the BRICS Countries. *Sustainability*, 13(13), 7035. <https://doi.org/10.3390/su13137035>
- Ramírez, R. (2018). *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

- Ravelo, E. (2017). *La formación docente y su destino histórico. Planteamientos para una propuesta en democracia*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Rhoten, D., & Calhoun, C. J. (2011). *Knowledge matters: The public mission of the research university*. Columbia University Press.
- Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculares, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.001>
- Robertson, J., & Bond, C. H. (2001). Experiences of the Relation between Teaching and Research: What do academics value? *Higher Education Research & Development*, 20(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/07924360120043612>
- Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>
- Sánchez-Quirós, M.A. & Valera, M.A. (2017). *Buenas prácticas en universidades latinoamericanas y caribeñas Aportes al concepto de Responsabilidad Social Internacional; Caso: UNCUYO (Argentina) y UNA (Costa Rica)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Sandoval, L., & Ormazábal, M. (2021). The Generic skills challenge for higher education institutions: Experience of public universities in Chile. *Tuning Journal for Higher Education*, 8(2), 55-83.
- Sandoval, M. J., Letelier, M., Sánchez, J., González, E., & Castillo, C. (2014). *Elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades*. In Evaluación de los aprendizajes en innovaciones curriculares de la educación superior (pp. 191–218). CINDA.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>
- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., Bleiklie, I., Hope, K., Michelsen, S., Nyhagen Mathisen, G., Frolich, N., Scordato, L., Stensaker, B., Waagene, E., Dragsic, Z., Kretek, P., Krücken, G., Magalhaes, A., Ribeiro, F., Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., Bleiklie, I., Hope, K., Michelsen, S., Mathisen, G. N., Frølich, N., Scordato, L., Stensaker, B., Waagene, E., Dragsic, Z., Kretek, P., Krücken, G., Magalhães, A., ... Reale, E. (2014). European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity,

- Hierarchy and Rationality in Public Organizations. *Public Management Review*, 17(10), 1444–1474. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.943268>
- Shortlidge, E. E., & Eddy, S. L. (2018). The trade-off between graduate student research and teaching: A myth? *PloS One*, 13(6), e0199576. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199576>
- Simbürger, E., & Guzmán-Valenzuela, C. (2019). Framing educational policy discourse in neoliberal contexts: debates around the public university in a Chilean newspaper. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1687267>
- Simbürger, E. (2011). *Desplazándose por la ciudad: discursos visuales de movilidad ascendente en la publicidad universitaria dentro del transporte público de Santiago*. In J. J. Brunner & C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado* (pp. 417–441). Ediciones UDP.
- Sotiris, P. (2012). Theorizing the entrepreneurial university: Open questions and possible answers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 112–126.
- Tight, M. (2019). *Higher education research: The developing field*. Bloomsbury Academic.
- Tolken, A. S., & McKay, M. (2019). To be or not to be: service-learning in a higher education institution. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 205-220.
- Toven-Lindsey, B., Levis-Fitzgerald, M., Barber, P. H., & Hasson, T. (2015). Increasing persistence in undergraduate science majors: A model for institutional support of underrepresented students. *CBE—Life Sciences Education*, 14(2), ar12.
- Trow, M. (2007). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Springer.
- Tünnermann-Bernheim, C. (2000). *Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Urcid Puga, R., & Rojas, J. C. (2018). *Multidirectional model to generate educational innovation*.
- Välilmaa, J. (2004). Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 27–54. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033769.69765.4a>

- Van der Meer, P. H. (2011). Educational credentials and external effects: A test for the Netherlands. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.003>
- Vela-Valdés, J. (2008). *Políticas universitarias: demandas sociales y ofertas de formación académica*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Ward, A., Hernández-Sánchez, B., Sánchez-García, J. J., Word, A., Hernández-Sánchez, B., & Sánchez-García, J. J. (2019). Entrepreneurial Intentions in Students from a Trans-National Perspective. *Administrative Sciences*, 9(37), 1–13.
- Weinberger, S. E., Smith, L. G., & Collier, V. U. (2006). Redesigning training for internal medicine. *Annals of Internal Medicine*, 144(12), 927–932. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-144-12-200606200-00124>
- World Bank. (1992). *Governance and development*. World Bank.